

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação

Lisiane Gazola Santos

**Sons das Tribos – compondo identidades juvenis em
uma escola urbana de Porto Alegre**

Porto Alegre, setembro de 2006.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação**

Lisiane Gazola Santos

**Sons das Tribos – compondo identidades juvenis em
uma escola urbana de Porto Alegre**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra Elisabete Maria Garbin

Porto Alegre, setembro de 2006.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

S237s Santos, Lisiane Gazola
Sons das Tribos: compond identities juvenis em uma escola urbana
de Porto Alegre / Lisiane Gazola Santos. – 2006.
164 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006,
Porto Alegre, BR-RS.

Orientadora : Profª Drª Elisabete Maria Garbin.

1. Música – Ensino. 2. Juventude – Identidade – Formação. 3. Preferência
musical. 4. Interação aluno-escola. 5. Estudos culturais. 6. Instituto de Educação
General Flores da Cunha. Projeto das Tribos. I. Garbin, Elisabete Maria. II. Título.

CDU – 78:37

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449

Gostos musicais cada um tem o seu/ procuro meu estilo
trabalhar do jeito certo/ sou um negro sempre com o olho
aberto/ visão tipo um raio X/ atmosfera eu vejo uma multidão/
pra mim é conscientemente chamado de tribo/ vários amigos/
vários conhecidos/ eu estou aqui agora/ com maior satisfação/
não estou ganhando nada/ muito menos informação/ apenas
aprendendo/ rodando a vida/ fazendo o que eu entendo/ sei
fazer Hip Hop estou tentando fazer muito bem/ o dia vai
passando/ a chuva vai caindo/ a noite vai chegando/ no
Instituto de Educação/ eu sei que eu estou me formando/ estou
saindo fora/ mas uma grande alegria é saber que tem uma
professora que está se formando e que é da hora.
(Composição musical, elaborada por THC, de improviso.)

AGRADECIMENTO

À minha família pelo amor e incentivo;

ao Urbano pela paciência e companheirismo;

à minha orientadora por ter me acolhido e acompanhado nesse percurso;

à banca, os professores/as Dr^a. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres, Dr^a. Maria Lúcia Castagna Wortmann, Dr. Paulo Garrano e Dr^a. Rosa Maria Hessel Silveira, pelas contribuições que realizaram a essa pesquisa;

aos colegas Anderson Corrêa e George Manske, pelas longas e produtivas horas de discussão e estudo, durante o escaldante verão de 2006;

ao grupo de orientação e pesquisa Angélica, Marta, Rosane, Rossana, Rita, Thais e Viviane, pelas leituras e sugestões;

à comunidade escolar do Instituto de Educação Gal. Flores da Cunha, por ter me acolhido;

à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ter me proporcionado um ensino público e de qualidade;

enfim, a todos que de uma maneira ou outra, possibilitaram que essa dissertação fosse concretizada.

RESUMO

O objetivo desta Dissertação é analisar como determinadas práticas culturais atreladas à música podem atuar na constituição de identidades juvenis na contemporaneidade. Essas práticas foram vivenciadas por alunos do Ensino Médio noturno do Instituto de Educação, escola pública de Porto Alegre, no ano de 2004, através de um projeto denominado *Projeto das Tribos*. Para a constituição do referencial teórico da pesquisa, realizei algumas articulações entre os campos da sociologia das juventudes e dos Estudos Culturais, dentre outros e dessa maneira compus o que entendo por juventude(s), música e práticas culturais em um contexto escolar específico. Utilizei como ferramentas de pesquisa a observação participante, entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos e registros fotográficos. Para a realização do estudo, passei a entender os saberes e as práticas culturais como as diversas ações e processos de significação empreendidos e/ou vivenciados pelos jovens. Nessa direção, evidenciou-se que os saberes e experimentações desses alunos, dentro do espaço escolar, são mais amplos e complexos do que as relações estabelecidas nos processos de ensino-aprendizagem restritos às salas de aula. É possível considerar o espaço escolar como um produtivo lugar de socialização, de convívio, de experiências e de constantes trocas de saberes entre distintas juventudes. Observou-se, a partir do material empírico, a importância que a música assume nos processos de identificação dos jovens, nas diferentes maneiras pelas quais criam e recriam seus grupos de pertencimento/amizade – as *Tribos* – e nas formas através das quais incorporam características específicas, determinadas preferências musicais, modos de vestir, maneiras de agir e de marcar o próprio corpo.

Palavras-chave: Escola – Estudos Culturais – Identidades juvenis – Música - Tribos

ABSTRACT

This dissertation aims at analyzing how some cultural practices combined with music can act in the constitution of youth identities in the contemporaneity. These practices were lived by night high school students at *Instituto de Educação*, a public school in Porto Alegre in 2004, through a project named Tribe Project. For the constitution of the research theoretical referential I have performed some articulations between the field of youth sociology and the Cultural Studies, among others, and this way I have made up what I understand by youth(s), music and cultural practices in a specific school context. As research tools, I have used a participant observation, semi-structured interviews, document analysis and photographic records. To perform the study, I started to understand the knowing and the cultural practices as diverse actions and signification and resignification processes undertaken and/or lived by youngsters. This way, it was evident that these students' knowing and experiences in the school environment are broader and more complex than the relationships established in the teaching-learning processes restricted to the classrooms. It is possible to consider the school environment as a productive place for socialization, for living together, for experiences and constant exchange of knowing between distinct youths. It was observed through empirical material the important role the music plays in the youngsters' identification processes, in the different ways by which they create and recreate their groups of belonging/friendship- the Tribes- and in the forms from which they incorporate specific characteristics, definite musical preferences, and ways of dressing, ways of behaving and marking their own body.

Keywords: School – Cultural Studies – Youth identities – Music – Tribes

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura capa – grafite de Keith Haring | |
| Figura 01 – Montando o palco | 09 |
| Figura 02 - Trocando fotos | 44 |
| Figura 03 - Placas de bronze | 54 |
| Figura 04 - Placas de bronze pichadas | 54 |
| Figura 05 – Ponto de encontro | 56 |
| Figura 06 - Mesa de reuniões dos professores | 57 |
| Figura 07 - Tapete com inscrições positivistas | 57 |
| Figura 08 – Sala do acervo histórico | 58 |
| Figura 09 – O passado e o presente | 58 |
| Figura 10 – Pulseiras para o Festival de Bandas | 64 |
| Figura 11 - Esculturas | 84 |
| Figura 12 – Escultor e suas obras | 84 |
| Figura 13 – Visual das tribos | 100 |
| Figura 14 – Visual do fã | 104 |
| Figura 15 – Visual do ídolo | 104 |
| Figura 16 – “Com que roupa eu vou?” | 106 |
| Figura 17 – Com essa! | 106 |
| Figura 18 – Onde se aprende cantando | 113 |
| Figura 19 – Onde se canta aprendendo | 113 |
| Figuras 20 e 21 – Onde o rap encontra os malabares | 119 |
| Figuras 22 e 23 – “Roda punk” e banda | 119 |
| Figuras 24 e 25 – “Agarradinho” e banda | 121 |
| Figura 26 – A fachada “fala” | 122 |
| Figura 27 - MUVUK | 126 |
| Figuras 28 e 29 – Pichação vandalismo | 128 |
| Figuras 30 e 31 – Grafite salvação | 128 |
| Figuras 32 e 33 – Espaço autorizado | 129 |
| Figuras 34 e 35 – Espaços não autorizados | 129 |
| Figuras 36 e 37 – A vizinhança autoriza? | 130 |
| Figura 38 – Desmontando o palco | 132 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| PREPARANDO O PALCO E “JUNTANDO A GALERA” | 09 |
| 1. O REPERTÓRIO DA PESQUISA | 15 |
| 1.1 Estudos Culturais – compondo bases | 16 |
| 1.2 Identidades em pauta | 19 |
| 1.3 Um <i>pot-pourri</i> das juventudes na contemporaneidade | 24 |
| 1.4 Escola – novas notas para uma antiga canção | 26 |
| 1.5 Trilhas musicais e culturas juvenis | 28 |
| 1.6 No balanço das tribos | 31 |
| 1.7 Compondo os caminhos da investigação | 36 |
| Acordes metodológicos – outras notas, diferentes melodias... | 37 |
| Um <i>bate-papo</i> – as entrevistas | 38 |
| Diversificando olhares – as observações | 42 |
| Fragmentos fortuitos – as fotografias | 43 |
| Outras letras, novos tons – os documentos | 46 |
| 1.8 Desenredos – os materiais de análise | 47 |
| 2. TRIBALIZANDO JUVENTUDES | 49 |
| 2.1 A escola – “[de]cantando” tribos | 51 |
| Entre grafites, pichações e placas de bronze | 53 |
| 2.2 Jovens embalados por um <i>Projeto</i> – entre culturas, música e escola | 59 |
| 2.3 “Alguma coisa está fora da ordem...” – Institucionalizando tribos | 65 |
| 2.4 Não deixei de ser jovem – um refrão para muitas músicas | 73 |
| Dia e noite expressos em canções | 79 |
| <i>PAUSE</i> – tempo para outras atividades | 82 |
| <i>REWIND</i> << <i>FFWD</i> >> do <i>Projeto das Tribos</i> | 88 |
| 3. MÚSICA PARA “COMPOR” IDENTIDADES JUVENIS | 91 |
| Música para “compor” pesquisas... | 93 |
| 3.1 A “dança” dos pertencimentos | 97 |
| 3.2 A música pautando diferenciações | 101 |
| 3.3 Música e escola – efêmeros enredos | 110 |
| 3.4 Fora do tom – paredes e muros falam? | 121 |
| 4. A MÚSICA NÃO PODE PARAR... | 132 |
| REFERÊNCIAS | 138 |
| ANEXOS | 145 |

PREPARANDO O PALCO E “JUNTANDO A GALERA”



Figura 01 – **Montando o palco:** Alunos do Ensino Médio noturno afinando os instrumentos e preparando o palco na escadaria interna da escola.

A imagem escolhida para compor a epígrafe dessa apresentação (Figura 01) denota uma intensa e variada participação dos alunos do Ensino Médio noturno do Instituto de Educação General Flores da Cunha, uma escola pública estadual de Porto Alegre¹, na preparação do palco para a realização de um *show* musical. A escadaria interna da escola, está sendo utilizada e significada, na imagem, como palco para apresentação de suas próprias bandas. Esse momento, por mim registrado na fotografia, evidencia um dos principais focos desse trabalho – práticas culturais vinculadas músicas, vivenciadas e escolhidas por alunos em um *Projeto*, denominado *Projeto das Tribos*. Assim tenho como objetivo nessa dissertação **analisar como determinadas práticas culturais atreladas à música, podem atuar na constituição de identidades juvenis na contemporaneidade.**

¹ A partir da resolução nº 253 da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, datada de 10/12/2003, altera-se a denominação do Instituto de Educação General Flores da Cunha para Centro de Formação de Professores General Flores da Cunha. Adotarei, neste trabalho, a denominação anterior, por compreender que a atual não é utilizada nas práticas diárias pela comunidade escolar. Convém destacar, ainda, que também farei uso da sigla IE, comumente empregada pela própria comunidade escolar para designar o nome da escola investigada.

O *Projeto das Tribos* foi elaborado e desenvolvido por alunos do Grêmio Estudantil² através de práticas culturais ligadas à música e pretendeu proporcionar, principalmente aos alunos do noturno, condições para que esses criassem seus laços e grupos de amizade. Para se sentirem integrantes de um grupo, pertencerem e serem aceitos por ele, parecia ser necessário que esses jovens incorporassem algumas características específicas, determinadas preferências musicais, modos de vestir, maneiras de agir e de marcar o próprio corpo. Seria o pertencer a um ou mais grupos, nessa ótica, uma possibilidade de instituírem-se processos de identificação entre esses jovens? Esclareço ao leitor que, no capítulo dois desta dissertação, apresentarei com mais detalhes o *Projeto das Tribos*.

O referido *Projeto*, em sua fase inicial, tratou de dar visibilidade a alguns movimentos agregadores dos alunos – as chamadas tribos –, movimentos esses que também trouxeram à discussão desta dissertação as diferentes formas pelas quais a música, os gostos musicais e a composição de estilos podem atuar na produção, negociação e mobilidade de identidades (FRITH, 1997). No referido *Projeto*, as tribos foram denominadas como a *Tribo do Rock*, a *Tribo do Pagode*, a *Tribo do Hip Hop* e a *Tribo de Todos os Sons*.

Cumprе ressaltar que utilizo o termo *tribo* neste estudo inspirada em Filardo (2002), em Maffesoli (1998, 2004, 2005) e em Costa, Tornero e Tropea (1996)³, como uma metáfora útil para pensar e *olhar* para as múltiplas, simultâneas e fluidas formas de sociabilidade dos sujeitos jovens na contemporaneidade. Saliento, ainda, que parto da compreensão dos jovens enquanto sujeitos pertencentes a categorias culturais, que apresentam diversas formas de ser “nos diferentes tempos e espaços sociais” (CARRANO, 2000, p. 12).

Para problematizar como a música pode atuar na constituição e produção de identidades juvenis, utilizo-me do referencial teórico do campo dos Estudos

² É importante ressaltar que obtive autorização da escola para desenvolver essa pesquisa, mas para as discussões e problematizações desta dissertação não tenho a intenção de registrar os verdadeiros nomes dos sujeitos envolvidos. O meu interesse está nas práticas desenvolvidas e vivenciadas pelos alunos, no que é dito por eles e na forma como estes (re)significam os espaços da escola. Portanto utilizarei pseudônimos ou apelidos escolhidos pelos próprios jovens.

³ Todas as traduções de Filardo (2002), Costa, Tornero e Tropea (1996), Margulis e Urresti (1998), Maffesoli (2005), Valenzuela (1998, 2002), Barbero (1998), Feixa (1999) e Reguillo (2003) utilizadas nesse trabalho são de minha responsabilidade.

Culturais, tendo em vista as múltiplas possibilidades de aliar diferentes áreas que este campo apresenta. Os Estudos Culturais caracterizam-se como um campo de estudos diferenciado, que não se vincula a uma única área de conhecimento específica e nem exclusivamente com uma perspectiva interdisciplinar. No entanto, como é referido por Nelson *et al.* (1995), os Estudos Culturais não podem ser, simplesmente, concebidos como um campo no qual podemos apenas associar distintas áreas de conhecimento, pois isto seria restringi-lo a uma proposta integradora. Neste sentido, torna-se interessante *olhar* para o constante processo de identificação envolvendo jovens de um determinado espaço e tempo, tendo em vista o comprometimento que tal campo de estudos tem com contextos específicos, possibilitando interpretar e analisar práticas culturais, sentidos, crenças e valores compartilhados em determinadas circunstâncias sociais, históricas e culturais.

Questionando e distanciando-se de concepções elitistas e hierarquizantes de cultura, o campo dos Estudos Culturais considera que as diversas maneiras de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas históricas e sociais. Outros autores como Paul Willis (1977) e John Fiske (1987) salientam a importância de entender a cultura como material da nossa vida diária, do nosso cotidiano. Desta maneira, as formas como as pessoas vivem, bem como suas distintas práticas culturais, são compreendidas também como aspectos constituidores da cultura (WILLIS, 1987; FISKE, 1987 apud NELSON *et al.*, 1995).

Cumprir destacar que as tribos juvenis, bem como os distintos processos envolvidos na produção das identidades dos jovens, têm sido pouco problematizados no meio acadêmico, principalmente ao se focarem espaços escolares específicos. Busquei analisar o IE, mais detidamente seus “espaços intersticiais” (FEIXA, 1999, p. 84), como o pátio do recreio, os corredores, o saguão de entrada e as práticas culturais que se efetivaram nesses espaços, tais como os *shows* musicais, a gincana, as oficinas e os *points* de entrada e saída da escola. Segui, neste trabalho, a linha de alguns estudos latino-americanos e europeus contemporâneos sobre tribos juvenis, tais como Feixa (1999), Filardo (2002) e Margulis e Urresti (1998), que não enfatizam apenas os espaços escolares, mas sim os usos, as práticas e as relações que os jovens estabelecem com os múltiplos espaços urbanos.

Apesar desses estudos estarem evidenciando os distintos espaços urbanos, volto meu olhar, nessa dissertação, para os espaços escolares e foco minha atenção nas Tribos e nas práticas culturais juvenis que lá se fazem presentes. Apóio-me na compreensão de tribos juvenis como diversas formas de sociabilidade apresentadas pelos jovens, e de práticas culturais juvenis como as maneiras pelas quais os jovens estabelecem significados para suas atividades, para seus modos de vestir e de comunicar suas idéias e suas preferências.

Analisar questões referentes aos jovens – aqui representados por alunos do Ensino Médio noturno, suas práticas, suas crenças, suas distintas formas de sociabilidade e suas diferentes maneiras de estar na escola instigaram-me ao exercício do pensar e do refletir sobre o que muitas vezes pode estar sendo rejeitado, descartado ou até mesmo naturalizado pela instituição escolar. Nesse contexto, as seguintes indagações nortearam o presente estudo:

- De que modo determinadas práticas culturais, atreladas à música, engendraram processos de identificação entre jovens?
- Como os jovens dão visibilidade aos processos de constituição de suas identidades?
- Em que tempos e espaços da escola tais práticas culturais foram geradas?

Quanto aos fazeres teórico-metodológicos desse estudo, me imbriquei em processos que não se limitavam a uma metodologia específica de pesquisa. Frequentemente, em nossas investigações, enquanto escolhemos ou somos levados a escolher os caminhos a serem percorridos, diversas decisões são tomadas. Conseqüentemente, os contornos de nossas pesquisas também vão sendo delineados, nem sempre como os concebemos inicialmente, mas como nossos olhares, nossas condições reflexivas e interpretativas possibilitam constituí-los.

Embasei-me nos escritos de Gottschalk (1998), Geertz (1989) e Santos (2005) para percorrer os “caminhos investigativos” que dizem respeito às características desta pesquisa. No decorrer da investigação, procurei assumir uma atitude de pesquisadora que problematiza o lugar de onde “fala”, ou seja, problematiza a especificidade de sua autoria, dando espaço para outras vozes – as

dos sujeitos envolvidos na própria pesquisa. As trilhas percorridas na elaboração deste estudo permitiram a constituição de algumas possibilidades de análises, a construção de caminhos e de condições reflexivas para compreender e acompanhar os jovens; jovens esses que participavam simultaneamente de distintas tribos, de distintos grupos de pertencimento e recriavam constantemente os espaços da escola. Inspirada em Corazza (2002), e tendo em vista as proximidades afetivas que estabeleci com os jovens sujeitos desta pesquisa, pude vivenciar relações que afetaram alguns aspectos significativos da minha experiência pessoal enquanto pesquisadora.

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (p.124).

Vivenciar esta pesquisa propiciou-me desacomodar alguns conceitos, idéias e noções que tradicionalmente narram os jovens como sujeitos em processo de maturação, um “vir a ser” (Dayrell, 2005). Dessa maneira, a desacomodação levou-me a um movimento no qual pude estabelecer amizades e vínculos afetivos com os alunos do IE, exercitando um certo estranhamento e perplexidade diante das minhas próprias “verdades”, tal como foi anteriormente apontado por Corazza (2002). Esse movimento permitiu que eu, enquanto pesquisadora, pudesse ser “tocada” pelo que intencionava pesquisar, e fosse impulsionada a investigar como esses jovens conduziam e constituíam suas múltiplas formas de ser e estar no cotidiano escolar.

Após essa breve apresentação, exponho, a seguir, como problematizei e organizei os escritos desta dissertação, subdividindo-a em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado **O repertório da pesquisa**, exponho a construção dos entrelaçamentos da pesquisadora com a pesquisa e as escolhas que me conduziram àquele ambiente escolar específico. Mostro também as trilhas que me conduziram a pesquisar sobre os processos de constituição de identidades juvenis, e a importância da música e dos grupos de pertencimento, para esses

sujeitos. Apresento também, nesse capítulo, os caminhos teórico-metodológicos escolhidos durante a realização deste estudo.

No segundo capítulo, **Tribalizando juventudes**, apresento e discuto sobre quem são esses alunos jovens do Ensino Médio noturno. Também problematizo como os espaços da escola são significados constantemente por eles; como determinadas práticas culturais juvenis se legitimaram na escola e como ocorreu o que denomino, neste estudo, a institucionalização das Tribos.

Trago no terceiro capítulo, **Música para “compor” identidades juvenis**, a música como foco central, e discuto como esta pode produzir e possibilitar a visibilidade de inúmeros processos de identificação que se dão através dos múltiplos pertencimentos juvenis, dos distintos estilos produzidos nas tribos (como marcadores da presença de culturas juvenis no espaço escolar) e, ainda, a legitimação de determinadas práticas culturais.

No quarto e último capítulo desta dissertação, intitulado **A música não pode parar...**, aponto reflexões sobre algumas características dos jovens aqui investigados, assinalando suas relações com a música. Ao finalizar, proponho outros olhares possíveis para as múltiplas formas de ser jovem e de viver as juventudes no contexto escolar na contemporaneidade.

1. O REPERTÓRIO DA PESQUISA

Durante a elaboração de minha proposta de dissertação no ano de 2004, a qual intitulei “**Falando sobre tribos: práticas culturais constituindo identidades juvenis contemporâneas**”, estabeleci um diálogo com agrupamentos juvenis do Instituto de Educação. A partir do convívio com esses grupos de jovens, de duas a três vezes por semana, no decorrer de quatro meses, estabeleci também, conseqüentemente redes de informações, principalmente com aqueles que organizavam eventos e atividades culturais na escola – os jovens integrantes do Grêmio Estudantil.

Como pesquisadora, além desses vínculos, havia também o meu interesse em investigar as distintas formas de ser jovem na contemporaneidade, ou seja, nesse tempo em que todos querem ser e permanecer jovens. Atualmente tudo que é referido ao “ser jovem” é considerado “bom”, “satisfatório”, “ousado”, “atual”, “moderno”. Há uma constante incerteza sobre os contornos e fronteiras que caracterizam e expressam esses sujeitos, e uma certa “emergência” da figura jovem. Estamos vivenciando um momento em que os jovens passaram a ter maior visibilidade no espaço social. Além disso, os contornos das fronteiras etárias assumem um processo de flexibilização mais amplo e complexo. Esse aspecto relaciona-se à própria sociedade de consumo, por essa assumir, destacar, valorizar e querer constantemente incorporar a aparência jovem.

Desse interesse, já se desdobravam variadas opções para buscar compreender os sujeitos jovens que freqüentam as escolas, que dividem seu tempo em múltiplas atividades tais como o trabalho, o estudo, as responsabilidades com o cuidado e educação de filhos, o lazer, os encontros com os amigos, dentre outras. Minhas próprias vivências e histórias passaram a se entrelaçar com essa pesquisa justamente na questão que envolve essa divisão do tempo, já que os jovens aqui investigados desempenham diversos afazeres cotidianos.

Trago ao leitor um pouco de minha experiência pessoal, para isso relembro um pouco da minha trajetória, mais especificamente os meus dezessete anos. Nessa idade eu cursava o Segundo Grau⁴ e, assim como os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, também dividia meu tempo em múltiplas atividades: trabalhava, estudava, reservava tempo para os amigos, festas, viagens e, como muitos jovens dessa idade, ouvia músicas. Tais vivências pessoais conduziram-me a problematizar: a juventude que experimentei na década de 1980, no Colégio Julinho⁵, no ensino diurno, apresentaria continuidades, semelhanças, identificações, até mesmo diferenciações com relação às juventudes com as quais convivi durante a elaboração deste estudo?

1.1 Estudos Culturais: compondo bases

Tomo como referência o campo teórico dos Estudos Culturais para problematizar como determinadas práticas culturais atreladas à música podem estar produzindo e expressando identidades juvenis na contemporaneidade. Dessa forma, torna-se produtivo explorar as possíveis origens e a constituição dos Estudos Culturais, com o objetivo de buscar compreender como as culturas podem ser entendidas na atualidade, e como esse entendimento pode ser importante para pensar as culturas juvenis.

Compreender os Estudos Culturais constitui-se uma tarefa difícil e complicada, por se tratar de um campo de estudo recente, ainda em expansão. É possível, no entanto, identificar algumas manifestações iniciais dos Estudos Culturais enquanto um campo de estudo sobre a cultura a partir da década de 1950. De acordo com Costa (2000), nesta época emergem obras, em diversos países, engajadas em romper e questionar concepções de cultura. Tais obras estavam comprometidas com os princípios de tradição e de civilização, ou seja, concepções que consideram a cultura como aquilo que melhor se produziu no mundo. A partir de 1964, segundo Mattelart e Neveu (2004), se demarca a institucionalização dos

⁴ A partir da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1996, o Segundo Grau passa a ser denominado Ensino Médio.

⁵ Colégio Estadual Júlio de Castilhos, escola pública de Porto Alegre, popularmente conhecida como Julinho.

Estudos Culturais através da fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), vinculado à Universidade de Birmingham, na Inglaterra.

Apesar de inicialmente, nas pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham, utilizarem-se termos tais como contraculturas, micro-culturas e subculturas juvenis, cumpre destacar que, na escrita desta dissertação, não optei por tais termos, pois os mesmos tinham como foco os conflitos de classes sociais, de gerações ou o uso e significação de estilos juvenis no cotidiano (FEIXA, 1999). Utilizo o termo culturas juvenis por entender que esse abrange as pluralidades de tais culturas na contemporaneidade.

Já a partir de meados da década de 1970, as pesquisas sobre as subculturas juvenis afluíam rapidamente, assim como os estudos da mídia. As dinâmicas sociais eram foco da atenção dos pesquisadores do CCCS, o que já era, de certa forma, explorado nas obras de Richard Hoggart, fundador desse Centro. A preocupação de acompanhar as constantes modificações apresentadas pelo contexto social e cultural foi trazida à cena teórica por Hoggart. Esse pesquisador tinha como foco de análise o impacto de tais modificações na sociabilidade operária e apresentava em seus trabalhos o que se convencionou denominar de “*sensibilidade reflexiva*”. Essa sensibilidade era um traço distintivo de sua obra, a qual visava apreender todas as dimensões vividas do cotidiano da classe operária inglesa, mas que esbarrava em um “*mundo em erosão*” (MATTELART E NEVEU, 2004, p.60), ou seja, esbarrava nas rápidas e constantes transformações ocorridas nos espaços social e cultural.

Retomando o foco da constituição do campo teórico dos Estudos Culturais e aproximando esse foco do interesses desta dissertação, destaco que, nos estudos sobre as subculturas juvenis, os pesquisadores do CCCS buscavam traçar quadros interpretativos para que pudessem analisar e estabelecer sentidos em relação ao surgimento dos vários estilos de vida, modos de vestir e ornamentar o corpo dos jovens. Esses estudos realizados buscavam referências na década de 1950, destacando a gama de estilos de vida que se observava desde aquela época até o contexto do mundo operário da década de 1970. Essa gama de estilos de vida conduziu as análises para as modalidades de administração das incertezas identitárias (MATTELART E NEVEU, 2004).

Antes do século XX, eram considerados jovens os membros da classe alta. A partir dos processos de urbanização, crescimento econômico, pós-guerra, desenvolvimento dos meios de comunicação, ocorre uma ativação do jovem da classe média, processo conhecido como *baby boom* do pós-guerra. Segundo Shuker (1999), nesse contexto teria se propiciado as condições necessárias para o surgimento de um mercado consumidor jovem. Nesse sentido, os estudos sobre as subculturas e estilos de vida passam a preocupar-se com o movimento contínuo de resistência, negociação, acomodação e recriação que se dá nos e pelos processos culturais. Desta maneira, a sucessão de estilos vai fluindo na lógica de diferentes processos de transformações sociais e culturais promovidas por processos migratórios populacionais. Esse movimento contínuo, conforme nos alerta Feixa (1999), não afeta a todos da mesma maneira. Os jovens não se identificam apenas com um ou outro estilo, eles se constituem em aproximações com vários estilos e, dessa forma, podem construir um estilo próprio.

Exponho a seguir como o campo teórico dos Estudos Culturais concebe e problematiza as distintas culturas, o conceito de cultura é redimensionado assumindo uma posição central. Sob este aspecto é pertinente trazer as palavras de Veiga-Neto (2003, p.6), ao enfatizar que “a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos”.

O significado da cultura, naturalizado na Modernidade e descrito como o “conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários, etc” (VEIGA-NETO, 2003, p.7), é questionado pelos Estudos Culturais. Decorrente desta concepção de cultura, também se apresentou a separação entre alta e baixa cultura, objetivando estabelecer uma certa hierarquia entre tais concepções. Raymond Williams, um dos fundadores do CCCS e teórico do campo dos Estudos Culturais, contribui para a explicitação desta hierarquia ao explorar o conceito de cultura. A partir de suas problematizações, o referido teórico nos aponta que a cultura é de tal forma constituída que se pode pensar num ponto de chegada, num ideal, nos termos dos quais todas as outras culturas podem ser medidas, mensuradas e julgadas. (WILLIAMS, 1969).

As reflexões sobre a cultura no cotidiano, segundo salientam Mattelart e Neveu (2004), levaram Paul Willis (1977)⁶ a produzir, no final da década de 1970, uma pesquisa de cunho etnográfico para compreender as tensões e relações dos jovens dos meios populares com a instituição escolar. Essa pesquisa tinha como objetivo realizar análises a partir das diversas formas de resistência e de submissão com as “práticas socializadoras propostas pela escola”. A partir de tais concepções, desenvolvidas nos Estudos Culturais, temos a possibilidade de encarar de modo diferenciado as possíveis relações entre a escola e as culturas, não mais aceitando passivamente os significados construídos na modernidade, nos quais a escola é vista como um espaço de propagação e transmissão de uma determinada e privilegiada cultura. Nas palavras de Veiga-Neto (2003), as mudanças na percepção das relações entre cultura e educação, e no próprio entendimento destas, levou-nos a um embate no qual se reconfiguram a pedagogia e a escola em “arenas privilegiadas, onde se dão violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais” (p.5). Nesses contextos, determinados significados são reproduzidos e recolocados, reelaborando práticas culturais, além das formas pelas quais os sujeitos se identificam e constituem, continuamente, as suas identidades.

1.2 Identidades em pauta

O título desta seção remete a uma outra problematização que pretendo trazer nesta dissertação: a questão das identidades, de como os grupos de pertencimento e determinadas práticas culturais vinculadas à música podem corroborar na constituição de identidades juvenis. Entre várias maneiras de olhar para essa temática, julgo pertinente trazer à cena um fato ocorrido durante a realização das entrevistas que estavam sendo efetivadas com os jovens. Tais entrevistas intencionavam obter informações sobre os processos de constituição das identidades juvenis. Pelo fato de já ter observado que os jovens buscavam estabelecer identificações com as suas tribos, seus grupos de pertencimento, julguei oportuno questioná-los sobre essas relações. Ao perguntar à jovem Nalanda, de 26 anos, sobre os seus grupos de pertencimento e se, apesar de coordenar a *Tribo do Hip Hop*, também participaria de outras agregações, recebi uma resposta rápida e

⁶ Paul Willis chegou ao CCCS como estudante pouco depois de sua fundação. Com o livro *Learning to labour* [Aprendendo a trabalhar] (1977), ilustra perfeitamente a sua contribuição aos estudos das culturas juvenis. Informações obtidas no site <<http://www.scielo.br/scielo.php>>.

certeira: “Eu não sou só *Hip Hop*, aquela pessoa que respira *Hip Hop*, eu curto os dois tipos, estilos de música, é o *Hip Hop* e o *Pagode*”. Dessa maneira, a jovem enfatizou que não se identificava exclusivamente com um grupo e, portanto, não poderia ser definida ou vinculada a um exclusivo gênero musical.

A resposta dada por Nalanda ecoou por muito tempo nas minhas reflexões, na maneira como eu, enquanto pesquisadora, vinha elaborando as questões sobre as identidades, mais detidamente as identidades juvenis. Essas reflexões influenciaram nas trilhas e percursos desta pesquisa, as quais conduziram-me na busca por referenciais bibliográficos específicos, que me aproximassem mais das discussões acerca da influência da música e de determinadas práticas culturais na produção de identidades juvenis na contemporaneidade.

Nessa seção, trago algumas concepções e idéias pertinentes para pensar e *olhar* os jovens, inseridos no *Projeto das Tribos* da escola, que me propus investigar. Minha atenção voltou-se para as possíveis relações entre as identidades, a música e as juventudes, visibilizadas naquele contexto escolar. Para trabalhar tais concepções, parto de autores que se inscrevem no campo dos Estudos Culturais. Inicialmente, sirvo-me das argumentações de Hall (1997a, 1997b, 2000), Woodward (2000) e Silva (2000a), Bauman (2005), entre outros, para discorrer sobre o processo fluido e contínuo que envolve as identidades, bem como suas relações com a busca da diferenciação. Logo após, apresentarei como as juventudes e a música, neste estudo, estão sendo entendidas e articuladas à produção de identidades juvenis.

De acordo com Woodward (2000), Hall (2000; 2003) e Silva (2000 a), dentre outros autores, tendemos a pensar a identidade como algo fixo, estanque, pronto, acabado, imóvel, isto é, aquilo que eu sou. Tal entendimento constitui o centro de muitas discussões na perspectiva cultural. Nessa direção, Hall (2000) nos argumenta como o conceito de identidade opera “sob rasura”, explicitando que este não deve ser deixado de lado, mas que se trabalhe com ele a partir de contextualizações. O referido autor, ao problematizar a identidade no contexto da pós-modernidade, destaca também o seu caráter relacional, já que a identidade não pode ser pensada sem a diferença, ou seja, sem o que lhe é exterior. Woodward (*idem*, p. 15) nos aponta que “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras

que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”. Podemos pensar a identidade e a diferença como construções que não são fixas nem estáveis, ou seja, como produções culturais e sociais que fazem parte de sistemas e práticas de significação, nas quais adquirem visibilidade e sentidos.

A expansão da cultura e a sua influência na vida cotidiana, assim como em esferas mais amplas, extrapola fronteiras e passa a atuar na própria constituição da identidade (HALL, 1997a). Desta concepção, podemos extrair a idéia de que há uma relação nodal entre cultura e identidade; relação esta que pode ser aliada, segundo a teorização cultural e social, às noções de linguagem e poder (HALL, 1997b). Sendo assim, é possível compreender a cultura como um conjunto de “significados partilhados”, e a linguagem, como o meio através do qual tais significados são produzidos e colocados em circulação. O poder aqui é entendido não como algo que pode ser exercido por alguém ou por uma instituição, mas sim como algo que se estabelece nas relações, sendo, dessa forma, descentralizado e difuso (SILVA, 2000b).

Complementando as idéias apresentadas e discutidas até este ponto, que trataram a identidade como um conceito que opera “sob rasura”, é indissociável da diferença e está constantemente em movimento através do processo de identificação, gostaria de salientar a importância que atribuo às práticas culturais que fazem parte do cotidiano dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Para isso, busco em Hall (2003) e em Veiga-Neto (2000a) argumentos para desenvolver essa idéia. Hall delinea três concepções diferenciadas de identidade, quais sejam: a do sujeito do Iluminismo, que estaria amparada em um sujeito centrado e de caráter essencialista; do sujeito sociológico, que compreenderia uma certa estabilidade da interação entre o sujeito e o mundo cultural; e do sujeito pós-moderno, que seria composto de várias e, muitas vezes, contraditórias identidades. Cabe ainda considerar que estas três divisões não têm a intenção de estabelecer uma idéia de evolução ou transformação da noção de sujeito, mas sim demarcar como tais noções, criadas ao longo da Modernidade, não fazem sentido diante da nossa percepção da multiplicidade de possíveis identidades que podemos assumir, ou identificações com as quais podemos nos apegar, ainda que temporariamente.

Ao considerarmos, então, que não mais compreendemos o sujeito como sendo o portador de uma identidade fixa e estável, torna-se difícil estabelecer produtivas reflexões acerca da identidade, tomando o sujeito como o ponto de partida, tal como nos relata Veiga-Neto (2000a), ao trazer à tona algumas idéias de Norbert Elias. Esse último autor considera o sujeito não como o ponto de partida, mas sim como o ponto de chegada, pois, se vivemos em um momento no qual a cultura “globalizada” se faz presente nos mais remotos espaços da vida local, assim como na global, precisamos então focalizar as práticas sociais, culturais, políticas e econômicas nas quais o sujeito está inserido.

Nesta dissertação, direciono a atenção não somente para os sujeitos jovens, mas também para as práticas culturais inseridas no *Projeto das Tribos*. Convém informar que estou adotando o termo práticas culturais baseada em Hall (1997a), ou seja, como práticas que operacionalizam significados culturais, que produzem e reproduzem sentidos. Dessa forma, considerando a centralidade da cultura para explicarmos, significarmos e entendermos o mundo a nossa volta, a perspectiva da identidade do sujeito pós-moderno apresenta-se como uma possibilidade fértil para mostrar como podem se constituir identidades a partir das práticas culturais elaboradas pelos jovens do Grêmio Estudantil, para as tribos juvenis da referida escola. Para tanto, focalizei as maneiras pelas quais os jovens se narram enquanto integrantes dessas tribos e como eles, em muitos aspectos, procuram se parecer e se diferenciar uns dos outros. Esse movimento possibilita que os sujeitos reafirmem seus sentimentos de pertença, através de processos constantes de identificação e diferenciação. Para Hall (2000):

As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. [. . .] Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, precisamente com aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo (HALL, 2000, p. 108 e 110).

Se o conceito de identidade não é algo pronto ou acabado, torna-se interessante pensarmos nos processos de identificação; nas palavras de Hall (2000) “ela (a identidade) não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se

pode sempre, 'ganhá-la' ou 'perdê-la'; no sentido de que ela pode sempre ser sustentada ou abandonada” (p.106) [grifo do autor]. No caso deste estudo, tais processos são pensados a partir das relações que os alunos estabelecem com práticas culturais atreladas à música, relações essas que discutirei mais detidamente no terceiro capítulo desta dissertação. Essas identificações compreendem complexos sistemas de combinações e recombinações de diferentes elementos, tais como as músicas, as produções de *shows* e de eventos constituídos pelos próprios alunos. Ao que parece, os jovens compreendem tais elementos como representativos de determinadas tribos. Nesse contexto, por exemplo, é possível que um jovem pertencente à *Tribo do Hip Hop* apresente simultaneamente uma estética vinculada a esse Movimento e ao mesmo tempo cante em uma banda de Pagode. Dessa forma, a idéia de contingência passa a fazer sentido; a identificação é vista como um processo que nunca está pronto e acabado. Sendo assim, retomando os principais aspectos os quais denotam a identidade como algo que não é fixo nem possui uma essência, o indivíduo pode ocupar diversas posições de sujeito, inclusive nas suas identidades musicais.

Frith (1997) contribui para essa discussão ao destacar a música como uma metáfora da identidade, compreendendo que esta não é algo fixo, mas sim um processo. Nas palavras do autor, “a música constrói nosso senso de identidade através das experiências diretas do corpo, tempo e sociabilidade” (p. 124); Frith ressalta ainda que a música não pode ser entendida apenas como um reflexo dos sujeitos, dos povos, das culturas, mas sim como também produtora dos sujeitos, podendo criar experiências diversas. Nesse entendimento, a música também seria uma possibilidade de experiência do indivíduo com ele próprio. Sendo assim, a partir da perspectiva de que a música também age como “produtora” dos sujeitos e de que as identidades estão em constante movimento, é pertinente pensarmos em como tais noções se entrelaçam com as distintas maneiras de ser jovem e viver as juventudes contemporâneas.

1.3 Um pot-pourri das juventudes na contemporaneidade

A música, a dança, o corpo e seu visual têm sido os mediadores que articulam grupos que se agregam para produzir um som, dançar, trocar idéias, postar-se diante do mundo, alguns deles com projetos de

intervenção social. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil (DAYRELL, 2005, p. 15).

Na elaboração do título desta seção, utilizo o termo *pot-pourri* seguindo a definição segundo o dicionário Aurélio, como “uma miscelânea de trechos tirados de diversas canções ou outras peças musicais”. Nessa direção, compreendo e busco marcar, neste trabalho, as juventudes como composições múltiplas e diversas. Na epígrafe desta seção, destaco justamente tal entendimento das juventudes. Nas palavras de Dayrell (2005), “ser jovem” compreende construções que estão fortemente vinculadas a dimensões culturais e dinâmicas sócio-históricas, tais como a música, a dança, o corpo e o visual. Nesse sentido, poder-se-ia perguntar: Há múltiplas maneiras de “ser jovem”?

Soares (2000) sinaliza, baseando-se em Ariès (1981), que a representação da juventude como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta foi inaugurada pela Modernidade, configurando-se dessa forma como um fenômeno ocidental moderno. Na contemporaneidade, esta construção, ou como alguns autores, tais como Reguillo (2003), Carrano (2000), Margulis e Urresti (1998), dentre outros, preferem dizer, esta invenção, não se sustenta, pelo menos na forma como se idealizou. Não me detenho em perspectivas que objetivam categorizar a juventude como uma fase, como um fenômeno biológico ou um estágio de maturação psicológica. Amparo-me na perspectiva do campo teórico dos Estudos Culturais, por essa oferecer diversas possibilidades de articulação entre áreas tais como a psicologia e a teoria cultural e social, criando dessa forma, um outro campo teórico, não definitivo ou fixo, mas sim produtivo, para aprofundar e problematizar as juventudes nas sociedades atuais. Destaco, ainda, que nesta dissertação trabalho com a idéia de que não existe somente “uma identidade juvenil”, mas sim múltiplas identidades juvenis.

Nessa direção, Margulis e Urresti (1998) enfatizam que não existe uma juventude única, mas sim “juventudes”, de acordo com a classe social, o lugar onde vivem, as gerações às quais pertencem e a diversidade cultural. Tais noções transcendem classificações ou categorizações de cunho biológico do corpo ou da idade, e tomam outros pontos de análise para buscar diferentes dimensões desta

ampla categoria. Os autores salientam algumas referências para entendermos as juventudes, sendo assim, “há diferentes maneiras de ser jovem” (MARGULIS e URRESTI, 1998, p.3), se considerarmos as múltiplas possibilidades que se apresentam nos planos econômico, social, político e cultural.

Ilustrando brevemente as variações pelas quais as concepções de juventude passaram, Valenzuela (1998) narra que, no século XVI, eram considerados jovens as pessoas com menos de trinta anos de idade, e não havia estilos próprios nem identificações sociais específicas desta etapa; as expectativas das crianças e dos jovens se definiriam conforme suas classes sociais. Nas análises de Margulis e Urresti (1998), nos séculos XVIII e XIX evidencia-se o conceito de moratória, que traz à tona novamente a questão de classes sociais. A moratória, segundo os referidos autores, configura-se como um período de permissividade que existe entre a maturidade biológica e a maturidade social. Esta condição se faria presente na sociedade ocidental e colocaria para os jovens uma certa condição de privilégio, mas somente em alguns contextos – onde há a ampliação do tempo para preparação ou “formação”, e prorroga-se o ingresso no mundo do trabalho e a constituição da família. O conceito de moratória, para Dayrell (2005) configura-se na tentativa dos jovens de alongarem, ao máximo, as vivências das juventudes constituindo “espaços de fruição da vida, de não serem tão exigidos, de se permitirem uma relação mais frouxa com o trabalho, de investirem o tempo na sociabilidade e nas trocas afetivas” (p.288). Cumpre destacar que, dessa ótica apontada pelo autor, estão ancorados meus olhares para os sujeitos que participaram da pesquisa que culmina nesta dissertação.

Para Reguillo (2003), dentre outros autores, as juventudes são invenções do período pós-Segunda Guerra Mundial, período que foi marcado pela ascensão e imposição dos estilos e valores dos “vencedores”. A partir de um discurso jurídico, escolar e de uma crescente indústria, se abria um espaço para a constituição de jovens enquanto sujeitos de consumo, e de um público que deveria passar mais tempo dentro de instituições educativas. Ao delimitar os contornos iniciais desta pesquisa, optei por evidenciar determinadas maneiras de ser jovem no contexto de uma instituição escolar de Ensino Médio. Essa escolha se deu em virtude da escola ser, justamente como assinala Reguillo (2003), um dos espaços no qual as juventudes são narradas, entendidas e “educadas”.

Em relação aos espaços nos quais as juventudes são narradas e entendidas, considero pertinente destacar o Relatório do Projeto Juventude⁷. Tal documento apresenta um retrato dos jovens brasileiros. Dentre os dados divulgados, destaco aqueles que apontam para as diferentes maneiras pelas quais os jovens buscam a recreação, o esporte, as ações comunitárias, enfim, os distintos movimentos de participações sociais e culturais nas sociedades. No referido Relatório, pude identificar, que dentre os assuntos que mais interessam aos jovens, estão citados a educação, o mundo do trabalho e o lazer. Nesta pesquisa, o lazer se relaciona, por exemplo, com a música, com ir a festas, sair com os amigos, se divertir e dançar. Destaco ainda que apesar deste Relatório mostrar um recorte, um diagnóstico da juventude brasileira, não o estou tomando como um “retrato fiel da realidade”, mas como uma outra narrativa, um outro olhar para esses jovens.

1.4 Escola – novas notas para uma antiga canção

Desde o ano de 1996, quando concluí minha graduação em Pedagogia, tenho atuado em escolas como professora de Séries Iniciais. No ano de 2002 iniciei minhas atividades como professora substituta da disciplina de Didática Geral na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e, posteriormente, como professora supervisora na disciplina de Prática de Ensino na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA e nas Faculdades Equipe – ISEE. Dessas vivências, agreguei ao meu olhar de professora os questionamentos, as curiosidades peculiares de uma pesquisadora, assim pude “estranhar” práticas e fazeres que me eram familiares e que não me chamavam a atenção. Passei, então, a dar uma outra conotação aos espaços escolares por entendê-los tal como Veiga-Neto (2000b), considerando-os não como um simples cenário, mas sim como algo que será constituído em relação às formas como será ocupado e utilizado.

⁷ O relatório do Projeto Juventude originou-se de uma pesquisa do Perfil da Juventude Brasileira, que foi uma iniciativa do Projeto Juventude/Instituto Cidadania, com a parceria do Instituto de Hospitalidade e do Sebrae. Foi realizada sob a responsabilidade técnica da Criterium Assessoria em Pesquisas, retomando e ampliando temas e questões investigados em outubro de 1999 pelo Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo. Trata-se de um estudo quantitativo, realizado em áreas urbanas e rurais de todo o território nacional, junto a jovens de 15 a 24 anos, de ambos os sexos e de todos os segmentos sociais. Os dados foram colhidos em novembro e dezembro de 2003 (informações obtidas no site: <<http://www.icidadania.org.br/>> Acesso em: 04/07/06).

Antes mesmo de ingressar no mestrado em Educação, em março de 2004, as questões que envolviam as juventudes na contemporaneidade já me inquietavam pela sua extrema fluidez e complexidade. Estas reflexões passaram a tencionar-me mais fortemente quando passei a atuar como professora substituta. Nessa época, ainda acumulava a função de professora das Séries Iniciais em escolas privadas de Porto Alegre. Já nas primeiras aulas como professora substituta, pude observar o quanto não estava preparada para entender e interagir com um público, em sua maioria, jovem. Em suma, naquele contexto eu trabalhava com alunos jovens que seriam futuros professores de outros jovens, e começava a rever minha própria concepção de ser jovem e dos papéis e dinâmicas da escola.

Discutir sobre os papéis da escola implica considerar as inúmeras alterações sociais relacionadas aos próprios avanços científicos e tecnológicos, às transformações nas relações de trabalho, à intensa difusão dos meios de comunicação, à reestruturação profissional e à significativa influência das culturas na subjetivação dos sujeitos contemporâneos (LIBÂNEO, 2003). A escola, tal como a entendemos na contemporaneidade, ou seja, uma instituição que educa e socializa crianças e jovens, que “prepara” esses sujeitos para a vida social, surge por volta do século XVI. Torna-se pertinente, no entanto, que nós profissionais da área da educação compreendamos que essa instituição não é o único local no qual agenciam-se os saberes (LIBÂNEO, 2003). No meu entendimento, e a partir do campo teórico dos Estudos Culturais, esse nunca foi um papel exclusivo da escola, pois a educação ocorre em múltiplas instâncias: nos meios de comunicação, nas empresas, nas ruas, nos movimentos sociais, nos grupos de amizade, enfim, em diversos espaços sociais e culturais. Nesse sentido, seria notadamente interessante examinar as atuais práticas que estão sendo possibilitadas nas e pelas escolas na contemporaneidade, e quais relações estariam sendo estabelecidas entre tais práticas e a produção de identidades juvenis.

Na tentativa de problematizar as questões anteriormente referidas, penso ser oportuno lançar mão das argumentações de Valenzuela (1998), que condiciona, de certa maneira, a compreensão das juventudes a partir de aspectos sociais, culturais e históricos. Nesta dissertação, é pertinente ressaltar que estarei contextualizando tais aspectos, restringindo-me ao âmbito da escola e de como determinadas práticas

culturais, atreladas à música, atuam na produção de identidades juvenis nos espaços escolares.

1.5 Trilhas musicais e culturas juvenis

Nessa seção apresento as maneiras pelas quais abordei as articulações entre a música e as culturas juvenis. Passo, então a apontar como conduzi e construí, a partir de meu foco de interesse – as identidades juvenis – as conexões que julguei pertinentes para reinterpretar e problematizar alguns aspectos fundamentais para compor alguns procedimentos analíticos e metodológicos empreendidos nesta pesquisa. Lanço mão das palavras de Wortmann (2005, p.46), ao enfatizar que as pesquisas balizadas pelos Estudos Culturais “valem-se de procedimentos e de metodologias que não lhes são próprios ou particulares, mas dos quais se apropriam em determinadas circunstâncias e em função de propósitos específicos”. A autora ressalta, ainda, o trânsito que nossos estudos e pesquisas podem realizar ao circularem em “zonas fronteiriças”, sendo qualificados por alguns autores como “transgressores e intervencionistas”, por se ampararem em distintas áreas de saberes. Tais perspectivas permitiram-me transitar, circular, movimentar entre diferentes temáticas de estudo, possibilitando-me trazer à discussão desta dissertação uma visão considerada “transdisciplinar”.

Nessa perspectiva de pesquisa, a visão transdisciplinar é fundamental para realizarmos nossas análises de cunho cultural, permitindo estabelecer intercâmbios e atravessamentos entre variadas áreas de estudo. Dessa forma, evidencio, uma possibilidade de vincular diferentes temáticas de estudos, tais como culturas juvenis e música, intencionando constituir uma rede de significações na qual é possível problematizar, instigar outros olhares a respeito das identidades juvenis. Sirvo-me de Mato (2005), que enfatiza os fluxos que nossos trabalhos de investigação podem realizar por estarem atravessando fronteiras entre distintas áreas de conhecimento, estabelecendo, dessa forma, relações transversais com diversas disciplinas.

A partir dessa abordagem, proponho-me, nesta seção, a expor como problematizo a temática “culturas juvenis” e suas possíveis relações com a música. Nos estudos de Feixa (1999, p.84), culturas juvenis referem-se “à maneira pela qual

as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distinta, localizada fundamentalmente no tempo livre, ou em espaços intersticiais da vida institucional”. Apoiada nesse argumento, indague-me: como as múltiplas maneiras pelas quais os jovens expressam certos significados e valores, em distintos momentos e lugares, contribuem na constituição das identidades juvenis?

Incluo, ainda, na presente discussão o fato de que, ao analisar o material empírico desta pesquisa, pude constatar que os jovens, alunos do Ensino Médio noturno da escola investigada, utilizavam a música para propiciar momentos e oportunidades de socialização. Passei a questionar-me, como pesquisadora, se a música estaria, naquele contexto específico, potencializando processos de socialização entre aqueles jovens. Em distintos momentos, pude observar alguns indícios sobre a importância do papel da música como constituidora de identidades, produtora de significações e agregadora de grupos jovens. A música estaria, então, constituindo culturas e identidades juvenis?

Passei, então, a entender culturas juvenis como modos e práticas cotidianas dos jovens, que expressam significados, valores e crenças. Nesse sentido, as culturas juvenis são múltiplas e variáveis, expressando aspectos vinculados a determinados contextos históricos, econômicos, sociais e culturais. Nesses contextos, passei a ocupar-me em buscar entender como eram atribuídos significados às práticas que se relacionavam com a música naquela escola, e como tais práticas possibilitavam aos jovens modos de expressar, visibilizavam condutas referentes a determinadas culturas juvenis, influenciavam no processo de socialização desses estudantes e permitiam que os jovens pudessem recriar seus próprios estilos.

A música se fez constantemente presente nesse estudo, assim como se faz em nosso cotidiano, nos locais que freqüentamos, *shopping centers*, ruas, *shows*, cinemas, escolas, bares, ou através de aparelhos portáteis como *Walkmans*, *iPods*⁸,

⁸ “O iPod é o mais famoso tocador de MP3 – arquivos digitais de música. O mercado está em expansão: marcas como a Sony e Creative têm aparelhos com grande capacidade de armazenamento de músicas. Para ouvir, basta transformar CDs em arquivos MP3 ou baixar da Internet e transferi-los para o aparelho por um cabo”. (ZERO HORA, 16 out. 2005 – Caderno Economia, p.23).

o rádio ligado em casa, no trabalho, no carro, a televisão. Dessa forma, a música é parte constitutiva das nossas culturas e das nossas próprias identidades e significações, tendo em vista que também através da cultura atribuímos sentidos às coisas e aos processos que possibilitam uma compreensão de nós mesmos. A partir dos dados apresentados por Shuker (1999), evidencia-se a importância da música em nossas vidas, sobretudo na vida dos jovens na contemporaneidade.

Em 1996, *The Score* (Sony), um álbum do grupo de hip-hop *Fugees*, vendeu mais de 8,5 milhões de cópias em todo o mundo, metade apenas nos Estados Unidos, onde o grupo surgiu. A regravação de “*Killing Me Softly*”, sucesso de Roberta Flack em 1973, tornou-se a música mais tocada em doze países e vendeu 2,4 milhões de cópias do segundo *single* lançado depois do *The Score*. No mesmo ano, após propostas dos principais selos norte-americanos, a banda *R.E.M.* renovou seu contrato com a *Warner Brothers*, estimado em US\$ 80 milhões, certamente o maior da história da indústria fonográfica. Enquanto isso, “*Wannabe*”, do grupo inglês *Spice Girls*, tornou-se o *single* de estréia mais bem-sucedido de todos os tempos, ao vender, no mundo inteiro, 4,8 milhões de cópias. Simultaneamente, o faturamento da indústria fonográfica na Inglaterra atingiu um novo recorde de 1,1 bilhão de libras, enquanto nos Estados Unidos alcançou a cifra de 12,5 bilhões de dólares. Em fevereiro de 1997, *Eve*, o CD-ROM de Peter Gabriel, ganhou o principal prêmio na Mília, feira de produtos multimídia realizada no mesmo pavilhão Festival de Cannes que atraiu 1200 companhias de 36 países (SHUKER, 1999, p.7).

Corroborando com os argumentos anteriormente referidos, Dayrell (2005) afirma que “a relação entre a música e as agregações juvenis não é uma relação natural; ao contrário, é uma construção histórica” (p.37). Ainda a partir desse autor, destaca-se que a música possibilita aos jovens que eles se experimentem, expressem suas percepções de mundo, identifiquem-se com determinados grupos. E é justamente nesse aspecto, a formação de grupos, essa socialização que caracteriza as distintas maneiras pelas quais os jovens podem estabelecer processos de identificação e também de pertencimento, que localizo meu interesse nesta pesquisa. Esse autor foi incorporado ao referencial teórico deste trabalho por sugestão da professora Maria Cecília Torres, no momento de defesa do projeto de pesquisa⁹, e irá auxiliar, também, no decorrer do terceiro capítulo, quando estarei

⁹ A banca examinadora do projeto de pesquisa, defendido em 30 de junho de 2005, foi composta pelos seguintes professores: Dr^a. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres (UERGS), Dr^a. Maria Lúcia Castagna Wortmann (UFRGS e ULBRA), Dr. Paulo Carrano (UFF) e Dr^a. Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS e ULBRA).

apresentando e discutindo como a música atua nas culturas juvenis e na produção de identidades dos jovens.

1.6 No balanço das tribos

Pesquisando a palavra tribo no dicionário Houaiss (2001, p. 2.765), encontrei uma variedade de significados atribuídos a este termo, originário do latim *tribu*, quais sejam:

Na História Militar na Antiguidade grega, divisão militar primária, talvez por se tratarem estas, originariamente, de associações de companheiros de guerra;

Na Antropologia: grupo social autônomo que apresenta certa homogeneidade (física, lingüística, cultural, etc.). Nas sociedades ditas primitivas, grupo social que ocupa um mesmo território e se avoca origem comum; compõe-se de unidades autônomas menores;

Por analogia ou fig.: grupo de pessoas com ocupações ou interesses comuns, ou ligados por laços de amizade.

[Ainda destaca-se]: Uso como termo da antropologia, é cada vez menos empregado, devido à imprecisão empirista e ideológica de suas definições e ao ranço de preconceito que suscita por seu compromisso com a idéia de evolucionismo.

Trago tais referências sobre tribo, ciente das limitações que o dicionário pode nos apresentar por caracterizar-se como uma tentativa de fixar significados, que são fluidos e se deslocam constantemente. Valho-me de Derrida (1976, *apud* WOODWARD 2000), que argumenta sobre o fato de o significado estar sujeito a contingências. Escolhi tal referência para identificar alguns traços, resquícios que podem acompanhar a utilização desse termo. Como foi possível observar, o termo tribo traz algumas recorrências, como a percepção dos grupos sociais vinculados a um território e a aspectos culturais muitas vezes descritos como “primitivos” e portadores de uma certa hierarquia e organização estrutural.

A escolha da “metáfora” tribo para se referir aos diferentes agrupamentos juvenis tem se propagado na contemporaneidade, o que nos faz pensar ou problematizar o porquê de tal escolha, visto que o termo pode remeter a concepções de agrupamentos homogêneos, estáveis e estruturados, o que procuro problematizar a partir dos dados empíricos que apresentarei posteriormente. É possível encontrarmos o termo tribo juvenil ou urbana nos mais diversos artefatos

mediáticos, ou seja, em programas televisivos¹⁰, em revistas de circulação nacional¹¹, intitulado programas de voluntariado endereçados para jovens¹², publicações acadêmicas, entre outros. Mas não há uma uniformidade quanto a sua utilização, pelo contrário, se evidenciam divergências, e torna produtivo o seu uso para buscarmos aproximações com os fenômenos nos quais a fluidez e mobilidade na constituição dos agrupamentos juvenis se fazem presentes no dia-a-dia.

Neste sentido, cabe ainda destacar que, a partir de perspectivas teóricas que procuram dar conta da complexidade que permeia os agrupamentos juvenis na atualidade, encontrei os termos tribos, tribos urbanas ou tribos juvenis. Nesta dissertação, utilizo o termo Tribo, a partir da sua produtividade para compreender e mostrar como distintas formas de sociabilidade e agrupamentos juvenis se dão e, a partir disso, como as identidades estão se constituindo nesse processo, que me leva a pensar junto com Canevacci (2005) que cada sujeito pode compreender sua própria condição como “não-terminada” e inclusive como “não-terminável”. Reforçando essa argumentação, Burroughs (1985 apud CANEVACCI, 2005, p. 28) afirma: “Eu tenho mil rostos e mil nomes. Não sou ninguém, sou todos. Sou eu, sou tu. Sou aqueles lá para frente, para trás, dentro, fora. Estou em toda a parte, não estou em lugar nenhum. Estou presente, estou ausente”.

A citação anteriormente exposta expressa, de maneira poética, uma possibilidade de entendermos como as tribos se posicionam nos dias de hoje. Para Filardo (2002), o fenômeno das tribos urbanas passou por transformações consideráveis desde a década de 1970 até os dias de hoje, sendo estas atribuídas às condições pós-modernas¹³ nas quais a diversidade se instala e há necessidade

¹⁰ Tribos foi o título de um dos episódios da série televisiva intitulada Adolescente, de canal aberto, apresentada entre os meses de julho a agosto de 2004 no Programa Fantástico da Rede Globo de Televisão. Em tal episódio, a temática tribo foi abordada a partir dos múltiplos pertencimentos dos jovens, sendo exemplificado por uma jovem que freqüentava simultaneamente duas tribos distintas, a primeira, uma tribo mais identificada com os princípios da alimentação natural, de contemplação da natureza, e a segunda, a tribo do “canteiro”, constituída por jovens vestidos de preto, que passavam a noite toda conversando sentados em um canteiro.

¹¹ Dentre elas destaco a edição anual VEJA JOVEM - Editora Abril, Edição Especial n. 32, ano 37 (Revista VEJA 1859), jun, 2004.

¹² Parceiros Voluntários – Projeto *Tribos nas trilhas da cidadania* – confira no site <http://www.tribosparceiros.org.br/2003/mural.php>.

¹³ Segundo argumentação de Costa (2005) referente à condição pós-moderna: “As transformações no mundo contemporâneo – delineando os contornos de um tempo que vem sendo chamado de pós-modernidade, e de uma forma de cultura identificada como pós-moderna – têm desencadeado crises e modificações radicais em muitos âmbitos de nossa existência e nenhum ou nenhuma de nós passa incólume por toda esta movimentação” (p.209).

de diferenciar-se dos outros. Devido a isso, superar a sociedade de massas passa a povoar as intenções dos jovens. Este processo instaura uma situação peculiar, pois, ao mesmo tempo em que os sujeitos buscam a diferenciação, acabam produzindo uma certa homogeneização no interior das tribos.

Sobre a homogeneização no interior das tribos, é importante ainda registrar que os jovens, apesar de pertencerem a uma mesma tribo, diferem muito quanto às suas preferências em relação ao gênero musical, modo de vestir, vocabulário, locais de convivência ou lazer. Tais informações são ampliadas por Carrano (2000, p. 12), ao reforçar que os jovens não constituem grupos homogêneos, mas sim “agregados sociais com características continuamente flutuantes”.

Maffesoli (2004), um dos primeiros sociólogos a trabalhar com as idéias da proliferação de agrupamentos juvenis, ao analisar a constituição dos indivíduos, considera difícil compreender o que, de certa forma, une as pessoas entre si. Na Modernidade, segundo este autor, convivíamos em uma perspectiva mais racionalista, traduzida em termos instrumentais, o que atribuiu a tudo um valor instrumental, fortemente vinculado à utilidade. Outra forte expressão da Modernidade seria o individualismo, que está ligado à idéia de autonomia; nesta noção os sujeitos se auto-regulam para conviverem em um ambiente democrático e grande parte das instituições, entre elas a família e a escola, fundam-se sob tais expressões e perspectivas.

A partir deste mapeamento de estruturas básicas da Modernidade, o mesmo autor afirma que estaríamos constantemente sendo confrontados com uma “heterogeneidade”. As grandes certezas e idéias vinculadas ao mito do progresso perderam sua força, e o que vivenciamos na atualidade é o que o autor denomina de “renascimento de formas tribais de existência”, nas quais ocorrem as “identificações múltiplas” (MAFFESOLI, 2004, p. 28). Estaríamos então, como é possível inferir a partir das afirmações de Maffesoli, presenciando diferenciadas formas de sociabilidade, nas quais se constituem e se reconstituem permanentemente tribos, sendo que os sujeitos que as integram podem transitar entre elas.

Ainda em relação ao tribalismo, Maffesoli (1998, 2004) destaca que os diferentes agrupamentos se dão não em função de estrutura organizacional política,

corporativa, estruturada, mas sim em virtude de afinidades. No caso desta pesquisa, entre outras afinidades, os agrupamentos se dão em virtude dos gostos musicais. A partir das formações de grupos, das múltiplas possibilidades de “estar junto”, podem ser constituídos um ou vários “nós”. Estes fenômenos grupais se fazem presentes nas numerosas situações e atitudes sociais que vivenciamos cotidianamente.

No material empírico desta dissertação, tal afirmação de Maffesoli (1998) pode ser percebida na multiplicidade de diferentes identidades desempenhadas pelos jovens integrantes das tribos. Ao mesmo tempo em que os alunos desempenham o papel de estudantes, concomitantemente podem assumir o de pai ou mãe, participam de tribos, identificam-se com gêneros musicais e são trabalhadores. Como a grande maioria deles trabalha durante o dia, vestem-se de forma “comportada”.

Analisando essa complexidade de identidades desempenhadas, é possível compreendermos por que, muitas vezes, os jovens pertencem a ou circulam em mais de uma tribo. Dessa forma, Maffesoli (1998) nos apresenta o neo-tribalismo, caracterizado pela intensa fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão dos sujeitos envolvidos, para se distanciar de qualquer menção que se possa fazer à estabilidade induzida pelo “tribalismo clássico” (p.107). De acordo com o autor, o processo de neo-tribalização envolve a formação de micro-grupos como reação ao auge da massificação presente nas sociedades contemporâneas.

A partir da década de 1950, na Europa e nos Estados Unidos, com o jazz os jovens estariam se reunindo em torno de “pertencimentos musicais” tais como espaços próprios de encontro, modos de vestir, marcar o corpo através de cortes de cabelo, maquiagens, adereços e a própria preferência por um estilo musical. Já na década de 1970, teríamos vivenciado uma maior propagação de expressões juvenis através de preferências musicais; a “relação música-visual-vida foi adquirindo cada vez mais visibilidade, tanto pela expressão quanto pela diversificação dos estilos, ganhando uma importância maior para a identidade juvenil” (DAYRELL, 2005, p.39). Desde os *beats*, os *mods*, os *skinheads*, os *punks*, os *rappers*, os *clubbers*, os roqueiros, os pagodeiros, entre outros estilos, a música tem sido evidenciada como um meio diverso, amplo e complexo de produzir processos de identificação e diferenciação entre os jovens.

A noção de estilo neste trabalho está sendo adotada, segundo as teorizações de Feixa (1999), como manifestações simbólicas das culturas juvenis. Para analisar como os estilos são construídos, Feixa utiliza-se dos conceitos de *bricolage* e homologia. A *bricolage*, um conceito que Lévi-Strauss formulou na década de 1970, explicita uma certa “técnica de criação estilística que consiste em recombinar e atribuir novos significados a objetos e símbolos utilizados anteriormente por outros autores em outros contextos” (FEIXA, 1999, p. 268). Ainda segundo o autor, no caso dos estilos juvenis essa significação pode ser alcançada por diferentes meios de apropriações, combinando e recombinando significados dados de objetos, linguagens e acessórios, como, por exemplo, o uso de cruzes pelos *punks*. Nesta prática os sujeitos não as utilizam acordo com o seu sistema prévio de significado, há uma significação que não necessariamente nos remete a aspectos religiosos ou cristãos.

O segundo conceito empregado por Feixa é o de homologia, que se refere a uma espécie de simbiose estabelecida entre os artefatos, o estilo e as identidades de grupo. Um exemplo de como artefatos e estilos podem estabelecer relações encontra-se na adoção de botas, de calças jeans e do cabelo raspado dos *skinheads* e as suas identificações com a classe “obreira”, a “masculinidade” e a “dureza” (FEIXA, 1999, p. 100), ou ainda, nas relações que estabelecemos entre os *hippies* e suas músicas preferidas – as psicodélicas – a sua filosofia do “amor livre” e suas vinculações com o uso de drogas, ressaltando, desta forma, algumas práticas, estilos, atividades culturais que se identificam mais com determinados grupos do que com outros. O estilo pode ser então compreendido como uma combinação hierarquizada de elementos culturais, na forma de textos, artefatos e rituais, que no caso desta pesquisa têm na música um dos seus elementos centrais.

Retomando as discussões e as argumentações realizadas até este momento sobre a temática juventudes, é possível afirmar que um conceito que abarcasse este amplo campo no qual inserimos os jovens só tem sentido dentro de seu contexto histórico, social e cultural, e que tal conceito ou concepção tem passado por muitas variações. Sendo assim, se as juventudes estão ligadas, ou ainda, relacionadas com os seus espaços e tempos, seria pertinente tentarmos compreender estes contextos nos quais os jovens estão inseridos?

1.7 Compor os caminhos da investigação

Compor novos caminhos... Tentar entender um determinado contexto... Aliar atuais discussões sobre juventudes, música e tribos, tendo como cenário uma escola. Esses elementos me levaram a um processo de “criação”, como quem inicia uma composição de “improviso”. De improviso porque as rimas, os ritmos e as letras foram criados enquanto a música estava sendo tocada, assim como as escolhas metodológicas vão sendo tomadas enquanto o processo de investigação está em andamento. Enfatizo que durante o processo de investigação, a partir das entrevistas, das observações, das análises de documentos e das fotografias produzidas, surgiram inúmeros questionamentos, que desencadearam buscas, produzindo várias possibilidades de respostas e surgimento de novas perguntas.

Nesse processo de pesquisar, agregam-se constantes interrogações e buscas de respostas provisórias, no qual as fotografias, os documentos, as observações registradas em diários de campo apresentam-se como ferramentas úteis na elaboração da pesquisa. Tais ferramentas estão em permanente movimento, em novos deslocamentos, produzindo novos olhares que recompõem o problema de investigação, permitindo duvidar de hipóteses prévias, conduzindo-me a novas questões, novas perspectivas de observação, possibilitando-me delinear novos contornos para o que estava apta a ver, cogitar novos olhares para instituir novos jeitos de conhecer os sujeitos e as práticas investigadas.

Nesse momento passo, como pesquisadora, a posicionar-me com um olhar mais instigador, um olhar menos comprometido com verdades pré-estabelecidas e com a própria “realidade”. Como alertam Meyer e Soares (2005, p.41), “A ‘realidade’ jamais terá apenas uma versão – ela é, ao mesmo tempo, muitas coisas e tem muitas direções”. Essas autoras enfatizam ainda que, nessa perspectiva, todo o processo investigativo apresenta-se e caracteriza-se por inúmeras e constantes “incongruências”.

Um processo de pesquisar que assume esses pressupostos é, então, construído por referências e ferramentas que deslocam certezas, invocam multiplicidades e operam com provisioriedades e, exatamente por isso, nos colocam o desafio de estarem profundamente ancoradas num campo

teórico e, ao mesmo tempo, admitirem a sua contingência e a sua transitoriedade (MEYER e SOARES, 2005, p.41).

É ancorada nessa perspectiva de pesquisa que analiso o material empírico e que balizo meus referencias teóricos, sempre atenta às contingências e peculiaridades dos sujeitos jovens da escola em questão, das práticas culturais criadas e vivenciadas por eles e pelos processos de socialização ali presentes. Passo, a seguir, a relatar como se deu meu contato inicial com a escola e com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Acordes metodológicos – outras notas, diferentes melodias...

Para iniciar o trabalho de campo, no segundo semestre do ano de 2004, e com o objetivo de adquirir a autorização do Instituto de Educação para entrevistar alunos, observar, acompanhar e fotografar atividades que aconteceriam no ambiente escolar, busquei um contato inicial através do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e elaborei, auxiliada por minha orientadora, um documento explicitando minhas intenções de pesquisa, solicitando a aceitação da escola. Além dessa autorização da escola, também elaborei um termo de consentimento informado para os jovens que seriam entrevistados e fotografados. Tais documentos encontram-se anexados no final deste trabalho (ver anexo A1 e A2).

O passo seguinte foi aguardar a análise do documento elaborado e sua aprovação. Essa etapa, para a obtenção da anuência da escola, mostrou-se mais demorada do que o esperado, em consequência da grande demanda de resoluções administrativas e pedagógicas urgentes que se apresentavam nas reuniões semanais da equipe diretiva da instituição. Pretendo expor brevemente os modos de fazer desse estudo, inspirando-me em experiências etnográficas. Relembro, assim, Geertz (1989), que em seu trabalho relata as posições do etnógrafo, que consistem em “estar lá”, no campo, acompanhando de perto as práticas, os discursos e o cotidiano, e em “escrever aqui”, que, para esse autor, relaciona-se com as práticas acadêmicas, descrevendo, analisando e interpretando os dados empíricos.

Esse duplo processo descrito por Geertz (1989) compreenderia também as questões expostas nas perspectivas investigativas de cunho pós-moderno, nas quais me apóio nesta dissertação, que são expressas no artigo “Olhares...”, de Veiga-Neto (1996). Nesse texto, o autor nos relembra dos desdobramentos decorrentes da virada lingüística, atribuindo à linguagem a capacidade de também constituir a “realidade”, de que não podemos mais nos apoiar nas crenças do Iluminismo que nos indicavam caminhos para encontrarmos as verdades. A pesquisa, numa perspectiva pós-moderna, tal como a compreendo, evidencia que há uma impossibilidade de efetuarmos uma assepsia no “olhar” para os nossos focos de investigação. Também “somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar” (VEIGA-NETO, 1996, p.32), e nesse sentido é preciso dar voz aos sujeitos envolvidos na investigação. Com esse entendimento, de darmos voz aos sujeitos e considerarmo-nos parte integrante de nossas pesquisas, apresento a seguir as ferramentas com as quais constitui esta dissertação.

Um bate-papo – as entrevistas

Para iniciar o processo de realização das entrevistas, considerei pertinente fazer uma seleção dos sujeitos a serem entrevistados. Optei pela escolha de alguns alunos participantes do *Projeto das Tribos*, mais especificamente aqueles que estariam “mais envolvidos” com o *Projeto* e com as práticas atreladas à música. A partir desse critério, selecionei doze (12) alunos para serem entrevistados. Desse grupo, oito (8) alunos representavam a *coordenação* e *vice-coordenação* das quatro (4) tribos, e os quatro (4) alunos restantes eram integrantes do Grêmio Estudantil. Desses doze jovens entrevistados, cinco (5) são do sexo feminino e sete (7) do sexo masculino, com idades variando entre dezesseis (16) e vinte e seis (26) anos. Excluindo-se duas (2) meninas, os demais alunos trabalhavam durante o dia. No decorrer do trabalho, todos os jovens foram identificados por pseudônimos ou apelidos escolhidos por eles mesmos.

Esclareço que escolhi, para o desenvolvimento desta pesquisa, entrevistas baseadas em dois roteiros básicos de perguntas¹⁴. O fato de ter construído um roteiro não limitou a possibilidade de improvisar ou incluir novas questões e temas nas entrevistas. Dessa maneira, pude me movimentar, transitar por novos temas que surgiram no transcorrer das conversas (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Os integrantes do Grêmio Estudantil foram os primeiros alunos a serem entrevistados. Elucido que estas primeiras entrevistas tinham uma estrutura mais aberta, objetivando compreender o processo eleitoral do Grêmio Estudantil e as concepções que o grupo apresentava sobre as tribos. Nesse momento, senti necessidade de entender mais detalhadamente a construção do *Projeto das Tribos* e as relações que os jovens alunos estabeleciam nas e entre as tribos. Depois dessa primeira etapa, mais exploratória, que visava a compreender melhor o contexto, pude reorganizar as questões iniciais e reelaborar o roteiro das entrevistas, focando, mais detidamente, os alunos integrantes das tribos.

Nesse processo de reelaboração e reestruturação dos roteiros para realização das entrevistas, amparei-me em Bogdan e Biklen (1994), ao apontarem algumas vantagens da utilização de estruturas mais abertas para posterior elaboração de perguntas mais específicas, afirmando que:

As entrevistas [. . .] variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais. Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo (BOGDAN e BIKLEN, 1994 apud MERTON e KENDALL, 1946, p.135).

Os autores enfatizam ainda a validade dessa opção, por reconhecerem a possibilidade da utilização de distintos tipos de entrevistas em diferentes etapas de uma mesma pesquisa.

O fato de não seguir um roteiro fechado de entrevista permitiu que, em diversos momentos, o encontro com os entrevistados se caracterizasse como um

¹⁴ Os dois roteiros de entrevistas utilizados encontram-se nos anexos B1e B2.

diálogo rico em detalhes. Tal como nos aponta Zago (2003), é mais importante e produtivo nos determos na escuta atenta e interessada das informações trazidas pelos entrevistados para que possamos relacionar as questões a serem feitas com o discurso dos informantes. Para que eu pudesse estar com minha atenção voltada para as informações trazidas pelos entrevistados e tornasse o ritmo da entrevista mais prazerosa, como um momento de interação, fiz uso do gravador. O uso desse tipo de recurso, muitas vezes, inibe e constrange o sujeito que será entrevistado. Na tentativa de minimizar os impactos provocados por esse recurso, adotei como uma prática constitutiva da elaboração das entrevistas os esclarecimentos iniciais, isto é, sempre antes de ligar o gravador e iniciar as questões, explicava aos jovens sobre o tipo de temáticas que seriam abordadas, o tipo de pesquisa que estava realizando e a possibilidade de retomar, modificar alguma fala ou informação prestada. Sobre o entendimento, por parte do entrevistado, dos objetivos da entrevista, Alasuutari (1995 apud SILVEIRA, 2002, p.126) nos aponta que:

[. . .] entrevistados não respondem a perguntas sem possuírem alguma concepção sobre a situação em que estão se envolvendo, sobre quais os objetivos da entrevista, uma vez que colaborar em uma situação de interação verbal implica, em princípio, algum entendimento da situação que ali se configura.

Após prestar alguns esclarecimentos iniciais aos jovens que seriam entrevistados, iniciava as entrevistas. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Tendo em vista que toda transcrição é um tipo de “cristalização” da fala e que, conseqüentemente, não consegue abarcar toda a complexidade de gestos, olhares, entonação da voz e posturas corporais, saliento que as transcrições realizadas para esse trabalho buscaram preservar o vocabulário e formas de expressão conforme as gravações originais. Tal opção foi adotada não como uma forma de analisar determinados marcadores conversacionais ou formas de expressão, mas com a intenção de evidenciar alguns vestígios da entonação e tipos de vocabulários utilizados pelos entrevistados. No decorrer desta dissertação,

diferencio as transcrições das narrativas produzidas pelos jovens entrevistados das demais citações, alternando o tipo de letra utilizada¹⁵.

Cumpro ressaltar que optei pela realização de entrevistas por também compreendê-las, como enfatiza Silveira (2002), como uma construção cultural socialmente situada que se estabelece com a relação entrevistador/entrevistado. A referida autora nos alerta para as desconfianças e questionamentos da linguagem como um espelho da realidade, permitindo-nos olhar para os relatos/enunciados produzidos nas situações de entrevistas não como um acesso livre e acima de qualquer suspeita à realidade, mas sim como um “evento discursivo complexo” (SILVEIRA, 2002, p. 120). Argumenta, ainda, sobre as desafiadoras colocações de Alasuutari (1995, *apud* SILVEIRA 2002), que evoca a idéia da entrevista como uma situação de interação, de uma fala produzida para um interlocutor. Sendo assim, é mais interessante tomarmos toda a situação da entrevista como objeto de análise, e não somente as respostas gravadas e transcritas.

Esclareço que, neste estudo, compreendo as entrevistas, como nos aponta Arfuch (1995), como narrativas que nos possibilitam identificar nossos pensamentos, nossas posições sociais e reiterar noções de pertencimento a determinados grupos. Neste trabalho, entendo as narrativas como elementos constituidores das identidades, pois, como nos aponta Hall (1997a), as identidades são construídas dentro, e não fora das culturas, e portanto necessitamos compreendê-las como produzidas em distintos tempos e espaços. A partir dessa perspectiva, destaco que as observações realizadas durante a etapa das entrevistas foram fundamentais para a composição do material empírico da pesquisa.

Diversificando olhares – as observações

As observações compreenderam os momentos das entrevistas, das atividades que aconteceram a partir dos encontros na sala do Grêmio Estudantil, nos corredores, no saguão e nas escadarias da escola, dentre outros momentos e espaços. Minha participação nas atividades que envolviam os alunos variava

¹⁵ Utilizo fonte Comic Sans MS para diferenciar as transcrições das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa das demais citações do trabalho.

conforme o nível de convivência que ia se instaurando, aumentando o grau de intimidade entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos. Corroborando com essa postura investigativa, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que a participação do pesquisador no decorrer de suas observações pode variar ao longo do estudo. Cumpro ressaltar que, no decorrer do período em que permaneci na escola, entrevistei os alunos e acompanhei distintas atividades, utilizei-me de anotações registradas em um diário de campo. A utilização do diário de campo justificou-se pela extrema complexidade, dinamismo e sobreposição de informações e fatos que compreendem os processos de identificação que os jovens produzem ou nos quais se inserem.

O diário de campo funcionou como mais uma ferramenta metodológica através da qual registrava algumas descrições de atividades, fatos e conversas, além de minhas impressões, minhas dúvidas e significativos detalhes do dia a dia dos jovens investigados. No diário de campo, registrava até mesmo minhas impressões ao sair de casa e me dirigir até a escola investigada, as ruas pelas quais caminhava, a maneira pela qual o grafite e a pichação¹⁶ iam tomando conta dos muros e paredes ao me aproximar do entorno da instituição. Conforme destaquei anteriormente, delinear ou buscar mapear a fluidez constitutiva dos complexos processos de identificação que envolvem os sujeitos dessa pesquisa é um convite a uma postura mais aberta, por parte do pesquisador, quanto as suas escolhas metodológicas.

Após algumas observações realizadas, os alunos já se sentiam mais à vontade para me perguntar maiores detalhes sobre a pesquisa que eu estava desenvolvendo. Nossas relações foram ficando mais estreitas, os jovens cumprimentavam-me pelos corredores, contavam-me sobre os eventos que estavam programando e/ou participando, tais como os *shows*, as oficinas e demais atividades que estavam ocorrendo na escola. Essa aproximação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa propiciou um sentimento de muita curiosidade, por parte dos jovens, em conhecer o material que estava sendo produzido para pesquisa, principalmente em relação aos registros fotográficos.

¹⁶ Esclareço ao leitor que retomarei no segundo e terceiro capítulos desta dissertação, mais detidamente no terceiro capítulo, uma discussão sobre o grafite e a pichação.

Fragmentos fortuitos – fotografias

A humanidade permanece, de forma impenitente, na caverna de Platão, ainda se regozijando, segundo seu costume ancestral, com meras imagens da verdade. [. . .] Essa insaciabilidade do olho que fotografa altera as condições do confinamento na caverna: o nosso mundo. Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas idéias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. Constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver. Por fim, o resultado mais extraordinário da atividade fotográfica é nos dar a sensação de que podemos reter o mundo inteiro em nossa cabeça – como uma antologia de imagens (SONTAG, 2004, p.13).

Para apresentar os modos pelos quais utilizei a fotografia, nesta pesquisa, amparo-me, dentre outros autores, em Sontag (2004)¹⁷, ao referir que as fotos podem alterar nosso olhar sobre o que “vale a pena” ser visto ou ser observado. Considero pertinente, neste momento, lembrar ao leitor que se fez necessário criar uma “agenda” para fotografar os alunos envolvidos no *Projeto das Tribos*, pois para cada aluno entrevistado, solicitava autorização para registrar sua fotografia, que deveria ser realizada em algum espaço da instituição, respeitando a escolha do jovem. Eu não esperava que fosse necessário realizar tal “agendamento” e uma preparação para esta prática. Em algumas ocasiões, os entrevistados afirmavam que naquele momento não estavam vestidos adequadamente, que a roupa que estavam usando era utilizada para trabalhar, não correspondia ao seu estilo, mas sim às convenções do mundo profissional. Desse modo, alguns entrevistados escolheram datas e horários que seriam oportunos. Tais datas correspondiam ao dia em que não haveria supervisão do chefe, no trabalho, ou no dia de folga, para que pudessem se vestir conforme o gosto pessoal. O dia escolhido, pelo que pude concluir, compreendia situações nas quais não haveria uma vigilância rigorosa, permitindo assim que eles fossem ao trabalho usando seu estilo de vestir e chegassem à noite na escola para serem fotografados com as vestimentas que julgavam ser representativas das suas maneiras de ser.

¹⁷ Obra sugerida pelo professor Paulo Carrano, no momento de defesa do projeto de pesquisa, em junho de 2005. Carrano enfatiza a importância do uso das fotografias neste estudo. A partir do seu parecer escrito, o professor ressalta a possibilidade da utilização das fotografias não apenas como ilustração de textos, mas também como textos imagéticos de situações vivenciadas pelo pesquisador. Cumpre ressaltar que Carrano recomendou a continuidade do uso das fotografias por ser essa uma ferramenta bastante apropriada para o objeto de investigação, enfatizando a relação estabelecida entre a fotógrafa e os fotografados, durante o processo da pesquisa.

Retomando algumas considerações de Sontag (2004), considero pertinente o que essa autora argumenta sobre o que as fotos podem nos possibilitar, tanto na ampliação como nas alterações dos nossos olhares. Sontag (2004) destaca, ainda, que o ato de fotografar “é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo [. . .]” (p.14). As fotografias podem ser “lascas fortuitas do mundo” (idem, p.84), portanto, neste estudo, as fotos permitiram-me múltiplas interpretações a partir do que foi registrado e retratado, além de gerar condições para minha inserção no campo de investigação.

Já inserida no campo de investigação, registrava através das fotografias todos os eventos e atividades que envolviam as tribos. Como já relatei anteriormente, minha estada na escola não passava despercebida. O acompanhamento e o registro fotográfico das atividades do *Projeto das Tribos* fez com que os alunos viessem ao meu encontro para “se verem” nas fotografias, como se quisessem “provar” para eles mesmos e para o grupo que estavam presentes naquelas atividades. Sobre esse aspecto, Sontag (2004, p.16) aponta que a “foto equivale a uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu. A foto pode distorcer, mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem”. Os jovens, ao olharem as fotos, reconheciam-se, assim como a seus colegas, e produziam algumas narrativas sobre suas experiências, suas atividades, suas histórias, sobre seus grupos de pertencimento, suas redes de amizade, seus afetos e desafetos.



Figura 02 – **Trocando fotos:** as fotos tiradas por mim durante a gincana são vistas pelos alunos enquanto eu também observo as fotos trazidas por um deles.

Conforme foi descrito anteriormente, as fotografias podem ser usadas como forma de registro ou como uma maneira diferenciada de inserção no campo de pesquisa, é um material que possibilita “descobertas” sobre o que se está investigando. Sobre tal perspectiva, Almeida (2004)¹⁸ enfatiza que, em boa parte dos trabalhos acadêmicos, as fotografias são utilizadas prioritariamente como uma forma de registro, mas os seus usos não podem se encerrar neste aspecto, ou seja, limitando as múltiplas possibilidades de se explorar este *olhar* sobre os fenômenos envolvidos nos contextos de investigação. Segundo o referido autor, que está inserido no campo da etnografia visual, a produção qualificada da imagem, na qual o pesquisador/fotógrafo seleciona imagens significativas a partir de ângulos, expressões e objetos, em conexão com a narrativa produzida pelos sujeitos, viabiliza a abertura de múltiplas possibilidades de interpretação.

Destaco, ainda, que os registros fotográficos, assim como os registros de observações e as transcrições das entrevistas, não são “espelho[s] da realidade” (BARROS, ECKERT, GASTALDO *et al.*, 1998, p. 102). As fotografias, tanto quanto as interpretações e descrições realizadas pelo investigador, são matizadas pelas suas subjetividades. Sendo assim, os autores passam a denominar os registros como “imagens construídas” (p. 102-103).

Assim, os registros fotográficos apresentados neste estudo podem ser compreendidos tal como Samain (1998, p. 112) o faz: “as fotografias são tecidos, malhas de silêncio e de ruídos”. Portanto, indico os ruídos e as impressões que tais registros me suscitaram através de legendas que acompanham todas as fotografias escolhidas para compor esta dissertação. Sobre o uso de legendas ou títulos em fotografias, Cauduro (1998) considera que essas indicações contribuem para a constituição de algumas interpretações, nos sentidos que podemos obter do conjunto *fotografia e texto*. Na escrita deste trabalho, optei pela utilização de legendas, abaixo ou ao lado de cada fotografia, ou seja, *minha própria legenda*, meus olhares sobre aqueles momentos. Essa opção não impede, e tenho a intenção

¹⁸ Palestra proferida pelo Professor Francisco de Assis Almeida no Seminário Avançado: Itinerários de pesquisas no campo juvenil: perspectivas etnográficas pós-modernas, do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, no dia 30.11.04, ministrado pela prof^a. Elisabete Maria Garbin.

de que não impeça, que o leitor também possa atribuir às fotografias e imagens selecionadas as suas próprias *legendas*.

Outras letras, novos tons – os documentos

No decorrer do processo de construção de dados para a elaboração desta dissertação, incorporei outros materiais empíricos no corpus de investigação. Na tentativa de obter referências sobre o contexto histórico da escola, optei por investigar alguns documentos na biblioteca da instituição. Lá encontrei um acervo histórico e tive acesso a diversos recortes de jornais dos anos de 1968 e 1969 – Correio do Povo, Jornal do Brasil e Jornal da instituição – relacionados à comemoração do Centenário do Instituto de Educação, revistas da própria instituição e outras de ampla circulação (Revista do Globo), publicações datadas desde a década de 1940. Esses materiais proporcionaram-me conhecer parte da história da instituição, como também corroboraram na composição de possibilidades analíticas na elaboração desta dissertação. Na medida em que capturei fotos, informações e entrevistas dos jornais e revista, pude reelaborar meus olhares, minhas compreensões sobre as continuidades e descontinuidades das utilizações dos espaços intersticiais daquela instituição, como também das maneiras de como a música permeia as relações, as vivências, as socializações e as distintas atividades dos jovens, realizadas na escola.

Com o objetivo de angariar mais materiais para as minhas investigações, além dos anteriormente citados, também consultei o Plano Político-Pedagógico da escola. No entendimento de Gandin (2003) dentre outros autores, é ressaltada a importância do Plano Político-Pedagógico para o conhecimento do funcionamento das escolas, contribuindo para que cada instituição construa a sua própria identidade. É um documento construído a partir da teorização do planejamento, sendo elaborado com a participação de toda a comunidade escolar – professores, pais, funcionários e alunos da escola. Diante do relato da importância do Plano Político-Pedagógico para o funcionamento da escola, destaco a importância que tal material teve para o conhecimento da organização do Ensino Médio noturno, suas formas de avaliação, sua estrutura curricular, suas formas de matrícula, os horários estipulados, entre

outros aspectos. Dessa forma, pude conhecer melhor a escola e entender as dinâmicas da instituição em questão.

Outros documentos que considero importante destacar são o *Projeto* e o *Regimento das Tribos*. Ambos foram muito elucidativos, naquele momento, para minha compreensão como pesquisadora das atividades e das práticas que estavam ocorrendo na instituição. Cumpre ressaltar que tais eventos eram organizados e promovidos pelo Grêmio Estudantil da escola. Nesta pesquisa, esses documentos são compreendidos como artefatos culturais, por percebê-los como decorrentes de processos de construção social. De acordo com Silva (2003), o campo dos Estudos Culturais compreende os artefatos culturais como objetos nos quais se deve empreender análises que busquem desnaturalizá-los, compreendendo-os como algo constituído na e através da cultura, sendo esses o resultado de constantes processos de significação.

1.8 Desenredos – os materiais de análise

Durante a escrita da proposta de dissertação, delimito como material de análise o que denominei como “materiais produzidos” e “notícias obtidas a partir de artefatos”. Os materiais produzidos consistiam em registros realizados a partir de situações de interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e a pesquisadora. Como notícias obtidas a partir de artefatos, considerava as informações que obtive a partir de jornais e de revista do acervo histórico da instituição.

É importante enfatizar, neste momento, que não adotarei a denominação materiais produzidos e notícias obtidas a partir de artefatos na escrita e análises finais da dissertação. Considero ambas as denominações materiais produzidos em uma única categoria, pois parto da concepção que ao selecionarmos, enfatizarmos e/ou destacarmos determinados aspectos e informações de revistas, jornais, transcrições de entrevistas, anotações de diários de campo, fotografias e demais documentos, o olhar e as articulações estabelecidos estarão atravessados, permeados pelas experiências, vivências, enfim pelas próprias concepções e limitações da pesquisadora.

Entendo, neste estudo, como materiais produzidos os registros realizados a partir de situações de interação entre os sujeitos e a pesquisadora. Considero, então, como nos aponta Santos (2005) que “os objetos trazidos, as fotos, as anotações do diário de campo/de viagem funcionam [. . .] como matéria para compor/ilustrar a história que se conta – eles dão autenticidade à narrativa do(a) contador(a)” (p.12). Valho-me também das considerações de Silveira (2002), ao enfatizar as interações e a perspectiva dialógica¹⁹ no transcorrer das entrevistas, estabelecendo situações nas quais os enunciados são produzidos em situações específicas e são marcados pela existência de um destinatário. Sendo assim, a “realidade” e os dados são produzidos, também, pelos olhos, registros e descrições do pesquisador.

A partir dessa composição dos materiais de análise, pretendo, nos capítulos que seguem, discutir e problematizar a socialização e as práticas culturais atreladas à música produzidas e vivenciadas pelos jovens durante a realização do *Projeto das Tribos* e seus possíveis efeitos na constituição das identidades juvenis.

¹⁹ Nesse texto, Silveira (2002) utiliza o termo dialógico ao destacar a citação de Arfuch (1995) que trata a entrevista como uma situação comunicativa determinada pelo intercâmbio dialógico, explicitando que o termo está sendo utilizado na perspectiva de Bakhtin, ou seja, nas palavras da própria autora “todo e qualquer enunciado é marcado radicalmente pela suposição da existência (concreta, em presença, viva, pressuposta, virtual) de um interlocutor, de um destinatário, não se trata, pois, de qualquer referência utópica a um entendimento cordial, a uma comunhão e consenso de idéias” (SILVEIRA, 2002, p. 122).

2. TRIBALIZANDO JUVENTUDES

Tribalistas²⁰

Os tribalistas já não querem ter razão
 Não querem ter certeza, não querem ter juízo nem religião
 Os tribalistas já não entram em questão
 Não entram em doutrina, em fofoca ou discussão
 Chegou o tribalismo no pilar da construção

Pé em Deus
 E fé na Taba
 Pé em Deus
 E fé na Taba

Um dia já fui chipanzé
 Agora, eu ando só com o pé
 Dois homens e uma mulher
 Arnaldo, Carlinhos e Zé
 Os tribalistas saudosistas do futuro
 Abusam do colírio e dos óculos escuros
 São turistas, assim como você e o seu vizinho
 Dentro da placenta do planeta azulzinho
 [. . .]

O tribalismo é um antimovimento
 Que vai se desintegrar no próximo momento
 O tribalismo pode ser e deve ser o que você quiser
 Não tem que fazer nada, basta ser o que se é
 Chegou o tribalismo, mão no teto e chão no pé

No título e na epígrafe do presente capítulo, procurei registrar um dos aspectos que mais me mobilizaram a realizar novos estudos e a lançar outros olhares sobre o material empírico da pesquisa. Refiro-me às tribos, aos grupos de amizade, de socialização e de pertencimento que foquei neste trabalho. Esclareço que, a partir das recomendações e sugestões apontadas pela banca que avaliou minha proposta de pesquisa, passei a tensionar meus entendimentos e problematizações acerca das tribos juvenis que se faziam presentes no espaço escolar que selecionei para compor esta pesquisa, tensionamentos esses que serão apresentados e discutidos neste capítulo, enquanto apresentar o que denominei nesta pesquisa como “institucionalização das tribos”.

²⁰ Excerto da letra da música Tribalistas, composição de Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte.

Além da referência que faço às tribos juvenis no título do capítulo, também faço uma alusão à introdução do livro “Modernidade e ambivalência” de Bauman (1999) – “a busca da ordem”. Realizo tal alusão pelo fato de realmente ter me deparado, no decorrer da realização desta pesquisa, com a necessidade de encontrar essa “ordem”. A ordem à qual me refiro é aquela que se opõe ao caos, conforme nos argumenta Bauman (1999), que classifica, que organiza e que nomeia as coisas, os seres, os fatos e os sentimentos, incluindo-os ou não em determinadas categorias ou grupos. Essa ordem é tida como uma noção, uma tarefa peculiar à modernidade que se instaura pelo apagamento das multiplicidades, pela valorização das dicotomias e pela fragmentação dos saberes como forma de manejar os problemas. Nas palavras do autor: a “modernidade orgulha-se da *fragmentação* do mundo como sua maior realização. A fragmentação é a fonte primária de sua força. O mundo que se desintegra numa pletera de problemas é um mundo governável” (BAUMAN, 1999, p. 20) [*grifos do autor*].

Cumprido enfatizar que não é minha intenção organizar, ordenar, categorizar estaticamente os jovens ou as práticas descritas e discutidas nessa investigação, meu objetivo está em mostrar e problematizar como determinadas práticas culturais musicais e como grupos de acolhimento, de pertencimentos, que apresentam certas peculiaridades estéticas, de gostos e de preferências, produzem identidades juvenis. Enfatizo que essas tribos apresentam algumas peculiaridades, atento para o modo como se estabelecem as adesões nelas e entre elas no contexto da escola em questão. Considero que meu interesse se volta para a investigação e tentativa de entender as formas pelas quais essas Tribos estabelecem relações com os sujeitos e entre elas, assim como estabelece com determinadas práticas culturais. Nesse sentido, faço uso de um trecho da letra da música que aqui figura como epígrafe, “O tribalismo é um antimovimento; que vai se desintegrar no próximo momento; o tribalismo pode ser e deve ser o que você quiser”, para demarcar o entendimento que adoto a respeito das tribos juvenis, formadas a partir das práticas propostas pelo Grêmio Estudantil do IE, Tribos essas com agrupamentos instáveis, que se constituíram em um dado momento.

Neste capítulo, inicialmente apresento alguns dos elementos que compõem o local da investigação, ou seja, a escola, dando ênfase à sua arquitetura e às diferentes maneiras pelas quais seus espaços são ocupados e utilizados.

Posteriormente, apresento o *Projeto das Tribos*, que pôs em funcionamento determinadas práticas culturais musicais na escola. Procuro, no decorrer do capítulo, problematizar como esses sujeitos significam determinados espaços da instituição escolar, como determinadas práticas ligadas à música se legitimaram na escola e como essas práticas e saberes promoveram e motivaram uma certa institucionalização das próprias Tribos, nunca perdendo de vista que a escola é o pano de fundo de todas as análises. Por último, apresento os alunos do Ensino Médio noturno, os quais acompanhei durante o período no qual estive presente na escola.

2.1 A escola – “[de]cantando” tribos

Trago o termo “decantando” no título desta seção, justamente pela ambigüidade que ele assume. “Decantar”, segundo uma das definições do dicionário Aurélio, refere-se ao ato de “celebrar ou exaltar em cantos ou em versos”. Nessa direção, aponto como as tribos celebram e exaltam a música dentro da instituição escolar, através do *Projeto das Tribos*.

Outra significação do termo “decantar”, que julgo pertinente destacar, vincula-se ao processo utilizado na química para separação de substâncias em estados físicos diferentes. Esse processo realiza-se pelo efeito da gravidade, pelo qual um determinado sólido separa-se de um líquido. Considero, portanto, que a escola pode ser compreendida, no contexto dessa pesquisa, como uma instância na qual os jovens podem “decantar” de múltiplas maneiras. Nesse espaço, num primeiro e “desfocado” olhar, as Tribos podem nos parecer como “sólidos acomodados”, separados “ordenadamente” pela estética que adotam, pelo comportamento que apresentam, pelas músicas que produzem e ouvem. Esse olhar pode equivocadamente interpretar os jovens e os comportamentos como algo “pronto”, “categorizado” e ordenadamente separado em tribos.

Um outro olhar mais atento e instigador, no entanto, possibilita-nos visualizar esses jovens, essas Tribos sob outra ótica, outra perspectiva, que destaca no ambiente escolar comportamentos que não podem ser estanques, acabados, prontos como é o resultado final da “decantação” química. Pelo contrário, são

comportamentos que nos remetem a processos contínuos, múltiplos, que tornam possíveis diversas combinações de vínculos de amizades, de grupos de pertencimentos, de formas de estar e vivenciar o cotidiano e as práticas escolares.

O Instituto de Educação oferece Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio Curso Normal, Ensino Médio diurno seriado e Ensino Médio noturno com matrícula por disciplina. No ano de 2004, o ano em que realizei o trabalho de campo, ou seja, o período no qual iniciei a produção do material empírico, a escola totalizava 2.182 alunos matriculados, considerando todos os níveis de ensino. Desse total, 823 estavam matriculados no Ensino Médio, sendo que 370 estavam matriculados no turno da noite e 453 no turno do dia. As matrículas para o Ensino Médio Normal neste mesmo ano foram as seguintes: 251 alunos matriculados no diurno e 91 no noturno. Foi junto aos alunos matriculados e freqüentando o turno da noite que realizei as observações e as entrevistas. Além dessas ferramentas metodológicas, como já citei anteriormente, também realizei consultas a documentos, tais como revistas e jornais do acervo histórico da instituição, e também me detive no Plano Político-Pedagógico da escola, no *Projeto das Tribos*, dentre outros.

Neste momento, passo a enunciar alguns dos fatores que contribuíram positivamente para a escolha do local no qual me propus a realizar a produção do material empírico para elaboração desta investigação. Cumpre ressaltar que, no referencial teórico com o qual estou comprometida para desenvolver este estudo, a produção do material empírico se dá nos momentos em que o pesquisador está em contato direto com os sujeitos da pesquisa, com os contextos sociais e culturais nos quais estão imersos e durante a organização e análises dos dados envolvidos (LÜDKE; ANDRE, 1997).

Retomando os motivos pelos quais realizei a escolha por essa instituição específica, destaco, em primeiro lugar, a receptividade da Direção da escola em relação às temáticas e aos objetivos desta pesquisa. Foi importante também a localização da instituição, visto que a escola situa-se próxima ao centro da cidade de Porto Alegre. Contribuiu ainda para a escolha o fato da escola atender a um público diverso, tendo em vista que muitos dos alunos selecionados para participar desta pesquisa eram provenientes dos mais diversos bairros e cidades da Grande Porto

Alegre. Esse aspecto pareceu-me de considerável relevância, pois dessa maneira eu teria acesso a uma diversidade de valores e vivências por parte desses alunos. O último fator, e talvez o mais significativo para mim, na elaboração deste trabalho, foi que naquele momento estava ocorrendo o *Projeto das Tribos* naquela instituição.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa, conforme nos relata Bujes (2002, p.14) “[. . .] nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar [. . .]”, apresento a seguir as inquietações que permearam e acompanharam o processo de elaboração desta dissertação. Parto então para algumas descrições de situações, fatos e espaços, que podem ser considerados “banais” por se darem no ambiente escolar, mas que se configuram também como pertinentes de serem contextualizados visando a possibilidade de se estabelecer um movimento de distanciamento e estranhamento daquilo que nos parece familiar – a escola.

Entre grafites, pichações e placas de bronze

A expressão *entre grafites, pichações e placas de bronze*, que compõe o título desta subseção, originou-se das minhas impressões ao transitar pelos corredores, saguão e escadarias da escola. A todo instante, ao subir a escada que dá acesso ao segundo piso, ao entrar na biblioteca (Figura 03) ou na sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE), me defrontava com placas de bronze fixadas nas paredes. As inscrições ali cunhadas fazem referência a pessoas que construíram e marcaram a história do IE, seja por dedicação, competência e até mesmo por doação aos ideais da educação, ou ainda homenageiam líderes que fizeram parte da História do Rio Grande do Sul.



Figura 03 – **Placas de bronze:** na entrada da biblioteca.



Figura 04 - **Placas de bronze pichadas:** ao lado de um telefone público. No detalhe, identificam-se algumas inscrições [pichações].

Para Stake (1998), a descrição do contexto no qual se desenvolveu um estudo favorece a aproximação do leitor de uma sensação que denominou “estar ali” (p.62). Partindo de tal entendimento, retomo o que já foi apontado, no primeiro capítulo desta dissertação, ao enfatizar que compreendo a escola não como um simples cenário, no qual as práticas juvenis tomam forma. Enfatizo que me detenho nas maneiras pelas quais os espaços escolares são significados, ocupados, utilizados. Nesse entendimento, trarei, durante a apresentação dos espaços da escola, os sentimentos que me acompanharam durante as observações e entrevistas, assim como as impressões e sensações que tive ao circular e acompanhar as atividades e práticas que ocorreram naquele local.

Para dar continuidade ao movimento de aproximação e compreensão do contexto no qual se dão os processos pertinentes a esta dissertação, torna-se apropriado o exercício de descrição do ambiente físico, assim como das práticas culturais que nele se desenvolvem.

Ao lado de algumas placas de bronze, assim como nas paredes dos corredores, nas paredes das salas de aula e nos banheiros, é possível também visualizar pichações e grafites (ver Figura 04). De acordo com Vieira (2000), o grafite era utilizado por jovens do *Bronx*²¹ para divulgar, por meio de folhetos, suas festas.

²¹ O bairro *Bronx* é uma referência no surgimento do movimento *Hip Hop* no Estados Unidos. A partir da década de 1920, este bairro de Nova York sofreu sérias intervenções, que levaram à total desvalorização imobiliária, em função de um planejamento urbano. Na década de 1970 o local é

A utilização do grafite, na argumentação de “DOISR\$”, um grafiteiro que conheci na escola, *é uma forma de se expressar, de ser ouvido através dos espaços da cidade*. Já a pichação tem sido caracterizada pelo seu conteúdo político-social, pelo “relaxamento” estético, pelo processo de militância implícito e, principalmente, para a comunicação e marcação de territórios de grupos²².

O que se tornou instigante e aguçou minha curiosidade, motivando-me a investigar, investir e problematizar as formas pelas quais os alunos fazem uso dos espaços, foi identificar as pichações e os grafites ali presentes, feitos muitas vezes pelos próprios jovens daquela instituição, marcas inscritas muito próximas a símbolos ou marcos históricos da escola. Ressalto, ainda, que o prédio, assim como mobília e objetos antigos, estão em fase de tombamento como patrimônio público. Por essa razão, o ato de pichar ou grafitar, nesta escola, pode ser interpretado como algo mais sério do que em outras instituições.

A fachada externa do IE, com suas amplas escadarias que conduzem à entrada, e as imponentes colunas gregas (ver Figura 05), localizadas na parte central, nos remetem a uma arquitetura de inspiração neoclássica. O neoclassicismo teve grande expressão entre os séculos XVIII e XIX na Europa, nos Estados Unidos e também no Brasil, estabelecendo relações entre a arquitetura e os ideais da democracia da Antiga Grécia e da República Romana²³. O prédio tem dois andares, sendo que no térreo funcionam todos os setores pedagógicos e administrativos, a sala dos professores, uma cantina para uso de alunos e professores, o auditório, todas as salas de aula utilizadas pelas turmas da Educação Infantil e algumas salas utilizadas pelo Ensino Fundamental, Normal e Médio. Já no segundo andar, além da biblioteca, da sala de reprografia, da sala de vídeo e da sala utilizada pelo Grêmio Estudantil, as salas restantes se destinam à realização das aulas.

“descoberto pela imprensa, que passa a representá-lo como um local de grande criminalidade. Neste contexto, despontam várias manifestações juvenis, tais como a dança de rua – o *break*, a música *rap* – ritmo e poesia (*rythm and poetry*), os *DJs*, que com suas festas redimensionavam as vias públicas, e os *Mcs* – mestres de cerimônias, que, de posse de um microfone, saudavam os que chegavam nas festas” (VIEIRA, 2000). A referida autora afirma que no *Movimento Hip Hop* se utiliza da grafia *graffiti* para designar as inscrições e representações feitas em locais públicos, que têm como objetivo expressar e comunicar sentimentos e críticas. No decorrer deste trabalho adotarei a grafia já dicionarizada – grafite.

²² Informações obtidas na página <http://www.xenia.com.br/jornal/grafite2.htm>.

²³ As informações sobre o estilo arquitetônico da escola foram obtidas em: *Microsoft ® Encarta ® Encyclopedia* 2002. © 1993-2001 *Microsoft Corporation*.

Ao entrar no prédio, obrigatoriamente temos que passar pelo balcão da portaria, que no turno da noite fica sob a responsabilidade de uma funcionária. No ano de 2004, ano em que esse estudo foi realizado, este pequeno espaço apresentava uma curiosa estrutura – as roletas desativadas. Essas roletas foram instaladas com o objetivo de melhor controlar a frequência dos alunos e atender a uma determinação da Secretaria Estadual de Educação. A escola optou pela implementação das roletas para identificar os alunos através de um cartão eletrônico; esse cartão liberaria o acesso dos alunos à escola, assim como já registraria sua presença nas aulas. Na prática, esta estrutura foi instalada, mas nunca funcionou, conforme relato da vice-diretora do turno da noite, pois as empresas responsáveis pelas roletas e pelos cartões produziram-nos de forma incompatível. Este fato e estes objetos aqui narrados podem, à primeira vista, não apresentar muita importância, porém, ao acompanhar diferentes atividades no cotidiano escolar, foi interessante observar como aquela estrutura ali colocada foi absorvida, reinterpretada. A função original, de controlar a frequência e entrada dos alunos na escola, foi diluída e passou a servir como um local de encontro. Os alunos utilizam as roletas para apoiarem-se enquanto conversam, “trocam idéias”, enfim, este se tornou também um espaço de socialização dos jovens.

Ainda nesse espaço onde as roletas estão instaladas, há algumas placas de bronze posicionadas nas paredes à direita e à esquerda. Nesse andar também temos, na ala esquerda, todos os setores administrativos e pedagógicos, com exceção do SOE, que se situa na ala direita do prédio. No saguão, visualizam-se as escadarias que se elevam até certo ponto, bifurcando-se em direção ao segundo piso.



Figura 05 – **Ponto de encontro:** fachada do prédio – alunos reunidos nas escadarias e entre as colunas.

No andar térreo há uma sala (vide Figura 06) na qual estão expostos quadros de fotografias que retratam antigos diretores e pessoas homenageadas pela instituição. O mobiliário constitui-se de peças pesadas confeccionadas de madeira maciça, e a decoração contempla inúmeros objetos, tais como quadros, fotos e um tapete (Figura 07) confeccionado especialmente para a escola, que traz *slogans* positivistas²⁴ inscritos no seu trançado, com as palavras ordem, progresso e igualdade.



Figura 06 – **Mesa de reuniões dos professores:** local onde se realizam, até os dias de hoje, reuniões para tratar de assuntos relacionados à instituição.



Figura 07 – **Tapete com inscrições positivistas**

Nesse cenário, assim como em outros da instituição, pude registrar variadas inscrições e artefatos de diferentes tempos históricos e sociais convivendo e compondo cenas instigantes. Trago o adjetivo instigante, pois nesse local fui surpreendida ao visualizar, por uma das janelas que estava aberta, a imagem de um grafite (ver Figuras 08 e 09). Essa marca grafitada contrastava com o ambiente formal e tradicional da sala de antiguidades em que me encontrava. Tal contraste

²⁴ De acordo com Louro (1986), o positivismo foi uma doutrina, filosofia que teve grande influência no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX. A autora, ao citar Antonacci (1981), afirma: “[na] concepção positivista, a política gira em torno do estabelecimento de uma conciliação entre a ordem e o progresso, com base no livre desenvolvimento da iniciativa individual” (p.10). Com isso, a iniciativa privada era bem estimulada, fato que se concretizou inclusive na área da educação.

gerou um sentimento que nutriu uma certa inquietação, impulsionando-me a buscar indícios, estudos de como, na contemporaneidade, os grafites são vistos, elaborados, utilizados pelos jovens. Passei a selecionar em periódicos, folderes e encartes, reportagens, anúncios, fotografias sobre grafites. Dessa seleção de materiais, pude observar algumas recorrências tais como o grafite sendo considerado como “obra de arte”, integrando o acervo de galerias e museus, passando até a ser incentivado a incorporar-se a alguns espaços das cidades, como vagões de trens e muros de escolas.



Figura 08 – **Sala do acervo histórico:** espaço reservado para abrigar artefatos históricos relacionados com a instituição.

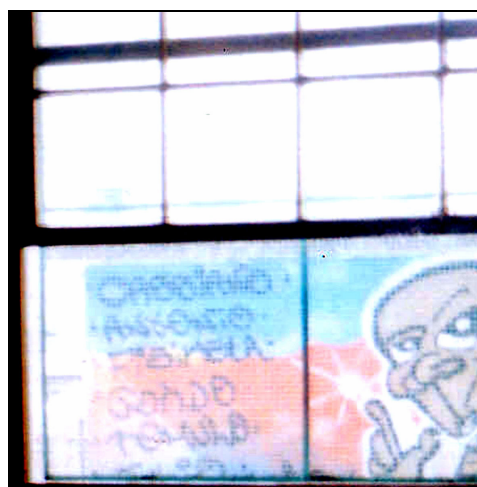


Figura 09 – **O passado e o presente:** no detalhe: visualiza-se pela janela aberta uma parede grafitada. Tal produção foi elaborada pelos alunos, com a autorização da Direção da escola – passando-nos a sensação de que neste ambiente, assim como em outros da instituição, diferentes tipos de inscrições e manifestações se sobrepõem e se recombinam.

Esclareço que meu interesse sobre o grafite, um dos elementos que compõe o Movimento *Hip Hop*, não se configura como preferência pessoal da pesquisadora. Optei por apontar tal elemento pois o situei como uma prática, divulgada pelo *Projeto das Tribos* e que recebeu o apoio da própria escola, que cedeu alguns espaços físicos para serem grafitados.

Relembro que, embora tenha me detido a explorar a forma como o grafite pode ser significado e incorporado às práticas escolares, meu objetivo nesse

momento é o da descrição do ambiente físico da escola, por entender que essa descrição permite uma maior aproximação com o contexto no qual estive e que observei no período de três meses. Dessa maneira, procurei passar um pouco das minhas impressões, como pesquisadora, sobre as formas pelas quais os jovens utilizam, ocupam e se apropriam dos espaços da escola, estabelecendo e agregando a estes novos significados. A descrição excessivamente detalhada talvez torne a leitura um pouco cansativa, porém permite uma maior aproximação com o contexto escolar no qual estive presente e convivi por tal período. Sendo assim, considero conveniente trazer as palavras de Thompson (2005, p.17) ao se referir a instituições educacionais: “as instituições educacionais são consideradas como um dos principais locais onde a ‘contestação’ e as ‘guerras culturais’ estão acontecendo”.

Na seção que segue, explico como se estabeleceu meu interesse em pesquisar as possibilidades de ser jovem e de viver as juventudes na contemporaneidade, e como “cheguei” até o *Projeto das Tribos*.

2.2 Jovens embalados por um *Projeto* – entre culturas, música e escola

Ao iniciar o mestrado em Educação na Linha de Pesquisa Estudos Culturais, já tinha claro o meu interesse de estudo – as juventudes contemporâneas –, mas ainda faltavam outras delimitações, como o contexto no qual os sujeitos estariam inseridos, os fatores que poderiam atuar nos seus processos de identificação, como tais sujeitos significariam a instituição escolar, enfim, múltiplos caminhos poderiam ser abertos para a composição da pesquisa.

No mês de agosto de 2004, a partir dos relatos de uma colega do grupo de orientação de pesquisa, que trabalha como Orientadora Educacional no turno da noite na escola em questão, passei a me interessar pelos processos que envolviam a eleição do Grêmio Estudantil²⁵. Nesse momento, o processo eleitoral que já havia encerrado continuava a gerar polêmica e expectativas entre os alunos, pois estava envolvendo um tema de destaque na mídia, tanto em programas de canais de

²⁵ Nessa eleição, o slogan que representava as propostas da Chapa 1, eleita com mais de 52% dos votos, era: *O futuro é agora! Para unir todas as tribos!*

televisão, quanto em revistas e cadernos integrantes de jornais de grande circulação – as tribos juvenis.

Após ter em mãos a autorização da escola para realizar a pesquisa, iniciei minha inserção no campo de investigação. Apesar de ter iniciado os contatos com a Escola e ter encaminhado o pedido de autorização no mês de setembro do ano de 2004, somente no dia 21 de outubro do referido ano obtive o aval da Direção da Escola para dar início às observações e entrevistas com os jovens envolvidos no *Projeto das Tribos*.

Conforme já destaquei anteriormente, escolhi o Instituto de Educação, entre outros fatores, porque neste estava se desenvolvendo um *Projeto* criado e implementado pelo Grêmio Estudantil – o *Projeto das Tribos*. Passo, a seguir, a descrever como esse *Projeto* se estruturou e se efetivou.

Inicialmente, o *Projeto* tinha por objetivo principal dar condições para que os alunos do turno da noite estabelecessem seus grupos de amizade, pudessem “curtir” e vivenciar o ambiente escolar para além de suas práticas pedagógicas, em outras palavras, proporcionar uma maior socialização entre os estudantes dentro da escola.

Gabriel [23 anos]: Aí é bem assim [. . .] uma rotina da pessoa, vai, trabalha, vem pra aquela sala de aula chata, vai ficando com sono, cansado, com fome, entendeu? Então ele [está se referindo aos alunos do noturno] entra, vem uns cinco minutos antes [de começar a aula], tem a galera dele pra conversar, vai discutir né... [Presidente do Grêmio Estudantil, explicando as mudanças geradas a partir das atividades vinculadas ao *Projeto das Tribos*.]

O excerto de entrevista acima abarca muito do que foi narrado nas entrevistas dos alunos, das suas impressões sobre as aulas e o ambiente escolar e da importância que atribuem à possibilidade de pertencer a um grupo, ter amigos e colegas para conversar. Estas narrativas vão ao encontro dos objetivos do *Projeto das Tribos*, isto é, proporcionar oportunidades para que os alunos pudessem criar seus grupos de amizade e convivência. O referido *Projeto* foi proposto, idealizado e

efetivado pelo Grêmio Estudantil da escola, e focava principalmente os alunos do noturno.

Nesse sentido, o campo teórico dos Estudos Culturais, por entender a educação como um processo mais amplo, não restrito somente a práticas desenvolvidas na escola ou na sala de aula, tem muito para contribuir neste trabalho. A partir do aprofundamento dos estudos sobre educação e cultura, é possível analisarmos outras práticas culturais presentes em espaços escolares que não se restringem exclusivamente às salas de aula, por intermédio das quais também aprendemos como devemos ser, agir, falar, pensar e até mesmo sentir (VEIGA-NETO, 2000a).

O referido *Projeto* conta com um *Regimento das Tribos*²⁶, no qual está previsto um número mínimo de integrantes, a exigência de um responsável para cada tribo e a proposta de realização de oficinas para divulgação das produções culturais desses grupos.

Na entrevista realizada com Gabriel, presidente do Grêmio, chamou-me a atenção a utilização do termo Tribo; tal expressão objetivava atuar como um “chamamento” aos alunos. No excerto a seguir, o jovem narra como o seu grupo [que concorreria para a eleição do Grêmio Estudantil] foi se constituindo de forma heterogênea:

Gabriel [23 anos]: É, já começou assim, nós fomos eleitos mais por causa disso, porque tem o pessoal da manhã, o pessoal da tarde e o pessoal da noite [compondo o grupo do Grêmio]. Tem o pessoal com doze anos e tem os mais velhos com 23 anos, entendeu...

Entrevistadora: É dos 12 aos 23?

Gabriel: Aí acho que foi mais por isso que a gente ganhou, porque pegávamos desde o pessoal pequenininho, que pode vir conversar e se expressar com o pessoal da idade deles. O pessoal de doze anos ia lá e conversava com os guris de doze anos e expressavam o que eu, por exemplo, não ia conseguir expressar. Eles iam jogar papel em mim se eu quisesse entrar na sala de aula e falar, mas aquela guria de 12 anos ela ia com os coleguinhas dela, da idade dela e conseguia fazer com que a galera entendesse o que a gente queria.

Entrevistadora: Sim, porque falava a língua deles!

²⁶ Para consultar o *Projeto das Tribos* e o *Regimento* formulados pelo Grêmio Estudantil, ver anexos C1 e C2, respectivamente.

Gabriel: É, tem o pessoal do magistério, que é outro pessoal, eu não ia conseguir entrar, eu sou aluno do noturno, faço ensino médio.

Entrevistadora: Hum, hum.

Gabriel: Eu achei que foi ótimo assim, pegamos o pessoal da quarta-série, da quinta, da oitava, do primeiro ano, do magistério, do noturno. Então, mesclamos todo mundo, unimos todo mundo. Conseguimos unir pessoal dos 12 anos aos 23 anos, entendeu? Aí, bah! [decidimos] vamos fazer alguma coisa, porque tem os grupinhos, né, que ficam ali na frente [nas escadas na frente da escola] tem um pessoal meio *punk*, assim...

Entrevistadora: Que fica na frente da escola?

Gabriel: Fica na frente da escola. Aí tem um pessoal que vem [uma pequena pausa - pensando] com bob [*bobbies* de cabelo], como é o nome daquilo?

Entrevistadora: *Dread* [*dreadlock*²⁷]?

Gabriel: É, *dread*! Tem aquele outro que vem com, [pequena pausa - pensando] jaqueta, jaquetinha de couro, pagodeiro, assim, tem uns que tocam, de manhã é muito melhor, de manhã a galera toca mesmo ali. Aqui, à noite, de vez em quando tocam, mas a galera de manhã, todos os dias eles tocam. Eu nunca tinha visto, mas na época da campanha eu comecei a conhecer o pessoal e comecei a vir de manhã. Eles tocam muito ali [na frente da escola].

Desse excerto é possível interpretar que a proposição para a composição do grupo que formaria a chapa candidata ao Grêmio unia alunos de diferentes turnos [manhã, tarde e noite], e que os gostos musicais, os estilos e as idades também serviram como uma estratégia para vencer a eleição e assumir o Grêmio Estudantil. É notório que o grupo candidato a presidir o Grêmio, no qual Gabriel estava inserido, notou que na escola havia diferentes Tribos, com gostos e preferências musicais distintos.

O *Projeto* envolveu diversas atividades, como a *Gincana das Tribos*, os *shows* na escadaria e o Festival de Bandas, a partir das quais se atribuiu maior visibilidade a algumas tribos no turno da noite, e possibilitou-se também que se abrisse um espaço, na instituição, para que a música, um dos elementos culturais mais pertinentes nas produções culturais juvenis (FEIXA, 1999), pudesse ser incluída no ambiente escolar. Esta inclusão não se daria pelo viés “pedagógico”, no âmbito da

²⁷ *Dreadlock*, termo em inglês que se refere aos cabelos longos e trançados, usados, entre outros grupos, pelos *rastas*.

sala de aula, mas sim pela percepção da forma “como os jovens vivem e elaboram suas situações de vida” (CARRANO, 2000, p. 23).

A *Gincana* foi organizada inicialmente com três grandes Tribos nomeadas antecipadamente pelo Grêmio Estudantil, que seriam as equipes concorrentes: a *Tribo do Pagode*, a *Tribo do Hip Hop* e a *Tribo de Todos os Sons*, essa última formada por alunos pertencentes a outras Tribos, compostas de poucos integrantes, tais como a *Tribo do Reggae*, a *Tribo do Samba*, a *Tribo Natureba* e a *Tribo do Rock*. Discordando de tal organização, um aluno resolveu incluir mais uma tribo, por considerar ser uma “afrota” o fato de que o *Rock* fosse representado como uma parte da *Tribo de Todos os Sons*. A proposta foi aceita pelo Grêmio, tendo em vista que o aluno reuniu mais de trinta colegas com a mesma opinião, constituindo-se, assim, a *Tribo do Rock*.

As tarefas da *Gincana* envolviam desde conhecimentos gerais e atividades esportivas até conhecimentos específicos sobre gêneros musicais, que eram previamente hierarquizados segundo um quadro de pontuação para cada situação. Ao final da *Gincana*, quando se procedeu a contagem dos pontos, verificou-se que a tribo vencedora havia sido a do *Hip Hop*, que foi presenteada com um churrasco oferecido na escola, pelo Grêmio Estudantil.

Os *shows*, que utilizaram a escadaria interna da escola como palco, apresentaram bandas musicais formadas pelos próprios alunos. Durante o período no qual eu realizava observações, ocorreram dois *shows*. O primeiro tinha como objetivo divulgar a *Gincana das Tribos* e o segundo, a partir da repercussão do primeiro, foi sugerido pela direção como uma forma de “manter” os alunos na escola enquanto os professores participavam de uma reunião.

O Festival de Bandas faz parte da programação fixa de eventos da escola. No ano de 2004, realizou-se no dia dezenove de dezembro, no Ginásio do IE, e contou com o incentivo e a organização do Grêmio Estudantil, devido à estreita relação do Festival com o *Projeto das Tribos*. Durante a atividade, nove bandas de variados gêneros musicais (*rap*, *pagode*, *rock* e *thrash metal*²⁸) se apresentaram. Cada banda

²⁸ Segundo Shuker (1999), *thrash metal* “é identificado por *riffs* [acordes] de guitarra limpos e claros; geralmente bastante rápidos, embora algumas bandas incluam canções mais lentas. [Bandas mais representativas]: Anthrax; Mettlica” (p.159).

dispôs de trinta minutos para realizar seu *show* para dois jurados e para a platéia, composta tanto por alunos da escola como por convidados.

O ingresso para o Festival custava cinco reais. A renda foi convertida para as despesas com a formatura dos alunos do Ensino Médio e Normal. Na bilheteria, situada na porta do ginásio, cada um optava pela cor do seu ingresso, que tinha o formato de uma pulseira, devendo ser colocado no pulso ao entrar. Cada cor de pulseira detinha um significado diferenciado: *verde* – “não sou de ninguém”, indicava que a pessoa poderia paquerar e “ficar” com quantos parceiros quisesse; *amarelo* – indicava que a pessoa ainda estava em dúvida se ficaria com alguém; e *vermelho* – “tá casado”, indicava que a pessoa já estava comprometida.

Na figura 10 estou eu, juntamente com um grupo de alunos, mostrando as pulseiras-ingresso. Neste momento, lembrei da época em que eu era estudante do segundo grau [atual Ensino Médio] e participava das festas de encerramento de atividades escolares, nas quais nos despedíamos, marcávamos novos encontros e reforçávamos os laços de amizade construídos durante o ano. Destaco que fui uma das poucas pessoas que comprou o ingresso [pulseira] de cor vermelha.



Figura 10 – **Pulseiras para o Festival de Bandas:** essa fotografia foi registrada a pedido desses jovens, que queriam guardá-la como recordação. Nesse momento, eu, pesquisadora, passei para o outro lado da fotografia, ao lado dos “entrevistados” e “fotografados”.

Diante de tantas atividades acontecendo, pareceu-me que o contexto e as práticas envolvidas se mostravam propícias para entender como as tribos se reorganizavam constantemente, como esses jovens estabeleciam processos de identificação ou de diferenciação entre eles, como se dava o convívio destes

agrupamentos no ambiente escolar e como a escola posicionava-se diante de tais processos.

Nas palavras dos próprios jovens, a carência de eventos extraclasse e de atividades diferenciadas sempre marcaram as vivências escolares dos alunos do noturno na instituição. A proposta da *Gincana das Tribos*, os *shows* e o Festival de Bandas consistiram em tentativas de promover, incentivar e identificar as tribos que já existiam na escola, assim como promover a integração deste público e incentivar diferentes formas de sociabilidade.

2.3 “Alguma coisa está fora da ordem...” - Institucionalizando tribos

Eu sei o que é bom
 Eu não espero pelo dia em que todos os homens concordem
 Apenas sei de diversas harmonias possíveis sem juízo final
 Alguma coisa está fora da ordem
 Fora da nova ordem mundial...
 (Caetano Veloso - Fora da Ordem)

Como epígrafe desta seção, trago um trecho da música de Caetano Veloso, intitulada *Fora da Ordem*, e dou assim início às discussões acerca da institucionalização das Tribos. *Fora da nova ordem*. Tal expressão nos remete a uma reflexão de que existe uma ordem específica, localizada, estabelecida, pronta, extremamente valorizada e aclamada por uma sociedade que busca a essência de um sujeito ideal, sujeito esse “impresso” também em um mundo ideal, no qual a ordem tem seu lugar privilegiado, perfeitamente adequado, categorizado e ordenado, onde existe um único sentido, a busca de uma harmonia, uma estrutura específica, uma classificação, uma única direção coerente com os ideais da modernidade (BAUMAN, 1999), onde existe a busca por situações em que tudo e todos se remetam à perfeição, ao certo, ao progresso e a uma ordem específica. Nesse sentido, seria pertinente indagar-nos se alguma coisa está fora da ordem? *Fora da nova ordem?*

Seria essa a ordem à qual Caetano Veloso se refere a mesma inscrita no tapete²⁹ confeccionado especialmente para essa escola, que traz, registrado em seu trançado, termos positivistas: ordem, progresso e igualdade? Saliento que não é de meu interesse responder tais questionamentos nesta dissertação, embora eles sejam balizadores das problematizações que realizo sobre a institucionalização das Tribos, a partir de práticas culturais atreladas à música.

Portanto, meus interesses, minhas reflexões gravitam em torno de como essas práticas culturais, elaboradas e efetivadas pelo Grêmio Estudantil do Instituto de Educação, podem constituir identidades juvenis em um determinado espaço escolar no mundo contemporâneo; mundo esse fragmentado, no qual não se inserem padrões específicos, moldes determinados. Enfim, meu interesse é saber como determinadas práticas culturais atreladas à música podem agir na estruturação de processos que escapam à ordem, que não “querem” ser ordenados.

Nesta seção, minha atenção volta-se para analisar o processo de institucionalização que se estabeleceu pelo Grêmio Estudantil ao propor agrupamentos e ações que corriqueiramente não possuem espaços dentro da instituição escolar. Segundo aponta Wortmann, em seu parecer escrito sobre o projeto dessa pesquisa no ano de 2005, “as normas são criadas pelo Grêmio Estudantil, e é nesse sentido que estou afirmando haver uma institucionalização de tais grupos”. Wortmann enfatiza ainda que as práticas promovidas pelo Grêmio da escola refletem “mais do que simplesmente promover o acolhimento de tais grupos, com suas peculiaridades estéticas, gostos, sensibilidades, por envolver uma nova forma de organizá-los”. Essa afirmativa vai além das expectativas apontadas na narrativa do jovem presidente do Grêmio Estudantil, quando relata os objetivos propostos pelo *Projeto das Tribos*.

Gabriel [23 anos]: [. . .] o nosso propósito de fazer isso [o *Projeto das Tribos*] é pegar aquele pessoal que nunca... Por exemplo, na gincana tem um rapaz que não fala com ninguém, acho que ele tem um certo problema. Não sei qual é a dele. É muito fechado, ele não fala com ninguém. Eu lembro que, na época da eleição, veio uma professora e pediu pra gente colocar ele na chapa, pra ver se ele conseguia conversar com alguém, porque ele fica na escada [sozinho]. Batia para o recreio, ele ia pra escada. [. . .] Na gincana esse cara é o coordenador da tribo dele, a

²⁹ Estou me referindo ao tapete que descrevo quando realizei a descrição do espaço físico da escola, mais especificamente quando descrevo a sala de antiguidades (ver Figura 07).

tribo de Todos os Sons. Ele é o coordenador dessa tribo. Aí aquele cara que estava sempre quietinho, sempre ali, que não falava com ninguém...

Entrevistadora: Queria saber quem é.

Gabriel: É aquele que estava dentro dessa sala, dando esporro e apontando o dedo pra equipe dele, ele nem conhece os caras. Agora que ele começou a conhecer todo mundo, então isso aí foi um atrativo para aquele pessoal que não tem um espaço pra conversar com uma galera que eles se identifiquem. Nós conseguimos fazer com que tivessem, entendeu, que nunca se viu na vida. Que nunca... que vem para o colégio só para entrar na sala de aula. Agora não, agora eles têm uma conversa deles, tem o papo deles. Agora, fora da sala de aula, eles conversam igual. Antes eles nem se olhavam nem sabiam.

Na fala de Gabriel, destaco a importância que o jovem atribui ao fato de ter amigos, um grupo para conversar, para compartilhar suas vivências, suas dificuldades. Enfatizo que a intenção inicial do Grêmio Estudantil foi posta em ação, através da formação de Tribos “musicais”, Tribos de distintas preferências musicais. Vejo a música, nesse contexto, como um elemento central na institucionalização dessas Tribos.

Apresento, logo a seguir, alguns excertos das narrativas dos jovens entrevistados, nas quais destaco suas impressões a respeito da formação e participação nas tribos inseridas no contexto do *Projeto das Tribos*. Posteriormente, problematizarei o processo no qual se produziram determinados significados, através de algumas práticas culturais (DU GAY et al., 1997). Esse processo possibilitou a institucionalização dos grupos de pertencimento, atrelados ao *Projeto das Tribos*. Nessa direção, realizarei algumas articulações entre o material empírico desta pesquisa e as discussões teóricas dos seguintes autores: Diógenes (1997), Du Gay et al. (1997) e Bauman (1999).

Penso ser relevante, inicialmente, apontar como os próprios alunos entendem, narram e significam o termo tribo e suas vivências nesses grupos de pertencimento.

Mariana [19 anos]: São pessoas que gostam da mesma coisa [. . .] se juntam por um ideal, pela afinidade com a música e podem ser até grandes amigos.

Krishna [22 anos]: A Mariana e uma outra colega queriam montar a tribo Rosa Pink, para discutir e ensinar os outros colegas sobre temas variados,

a cultura de música, doenças sexualmente transmissíveis, sexualidade, mas os guris [integrantes do Grêmio Estudantil] não gostaram do nome.

Nalanda [26 anos]: Tribo é uma união, [. . .] que se dá através da amizade, tem relação com música, cultura [. . .]. A minha tribo iniciou com quinze [integrantes], agora tem mais de trinta alunos [. . .]. Acabamos conhecendo também o pessoal das outras tribos [. . .]. O convívio fez a gente se unir bastante.

MKM [17 anos]: É um grupo que gosta do mesmo tipo de música [. . .] que estão se assumindo pra ver se conseguem um espaço maior aqui dentro da escola. [. . .] Tinha uma quantidade de pessoas que eu não falava, depois da gincana [das Tribos] eu estou falando com quase toda a escola. Antes eu só conversava com gente da minha idade, agora eu converso com gente de idade bem superior a minha.

Jair [23 anos]: [. . .] eu acho que tribo é só um nome que eles deram, assim, em relação a juntar o pessoal. Assim não ficar simplesmente num nomezinho meio pra baixo. Sobre tribo, assim, dos sons é o que mais junta pessoal, que mais motiva as pessoas. O som, às vezes, passa muitas coisas ao mesmo tempo, e se tu te propuser a querer que isso se torne maior as pessoas têm que ir em busca disso. Eu achei legal.

Os jovens entrevistados salientaram principalmente a questão da amizade, do pertencimento a um determinado grupo, como algo significativo em suas vivências com as Tribos, além da importância que atribuem à música nesse processo, que foi referido e destacado por mais de um dos membros da banca examinadora do projeto de pesquisa como sendo um movimento de “institucionalização” dos grupos de pertencimento, a própria institucionalização das Tribos.

No dicionário³⁰, a palavra instituição é associada ao ato de instituir, ao ato de criar. E instituir refere-se a fazer algum tipo de regra, começar a valer, criar, estabelecer, dar início a alguma atividade. Torna-se, então, pertinente traçar como essa institucionalização das tribos se evidencia no contexto do Ensino Médio noturno do Instituto de Educação. Nas análises de Diógenes (1997), a autora discute como se dão os processos de institucionalização nas “gangues” da cidade de Fortaleza, objetivando estabelecer diferenças entre essas e as “galeras” lá existentes.

³⁰ Dicionário Virtual Aurélio século XXI – versão 3.0 – Editora Nova Fronteira.

Dessa maneira, amparo-me em Diógenes (1997) ao problematizar e diferenciar “gangues” de “galeras”. Para essa autora, “verifica-se que alguns agrupamentos juvenis auto-instituem-se gangues, ressaltando o envolvimento nas ‘tretas’, nos ‘enxames’, nos enfrentamentos com a polícia como marca diferencial em relação às galeras como um todo” (DIÓGENES, 1997, p.114). A partir desse contexto, a autora nos aponta que determinados agrupamentos juvenis buscam a diferenciação, procuram dar visibilidade para si e para os outros grupos instituindo determinados comportamentos, modos de vestir, maneiras de ocupar os espaços e de se relacionar com os outros. No caso específico analisado por Diógenes, os jovens das gangues buscam uma constante identificação com comportamentos agressivos e com atitudes tidas como desviantes, vistas como delinqüência pelos esquemas de segurança pública. No caso da presente pesquisa, as dinâmicas de institucionalização tornaram-se mais flexíveis, se utilizaram de diversos gêneros musicais, de diferentes modos de vestir, de inúmeros espaços a serem ocupados na escola como maneiras para organizar e institucionalizar as tribos.

Como foi possível destacar na entrevista realizada com o jovem Gabriel, presidente do Grêmio Estudantil, essa entidade criou alguns “documentos” para “institucionalizar”, organizar as tribos. Esses documentos são o *Projeto* e o *Regimento das Tribos*, já referidos anteriormente. Discuto, a seguir, como tais documentos atuaram na constituição das tribos, nas práticas que ocorreram na escola e nos processos de identificação dos próprios jovens.

O *Projeto das Tribos* veiculou várias atividades, tais como a Gincana das Tribos, o Festival de Bandas e os *Shows*. Na seqüência, apresento um recorte da entrevista realizada com o presidente e a vice-presidente do Grêmio Estudantil, no qual destaca-se como o *Projeto* e o *Regimento das Tribos* foram originados, com quais objetivos e como operaram:

Gabriel [23 anos]: No regimento, cada tribo proporciona suas atividades. Então, o que aconteceu na gincana deles. Eles se articularam, brigaram e conversaram, fizeram reuniões. Não acabou por aqui... isso daqui agora eles vão ter todo santo dia, até durar esse projeto.

Entrevistadora: E está pintando outras oficinas assim, Gabriel, ou só do *Hip Hop* que está...

Gabriel: Não, tem o pessoal do pagode também... eu ainda não sei direito, mais ou menos o que eles têm em mente, mas parece que tem alguma coisa... o do rock parece que tem... eles vão fazer oficina de violão com a galera... pra galera aprender a tocar violão [. . .] eu lembrei do que estava comentando, a tribo a gente começou... a gente queria montar todas iguais assim, com que surgisse todas as tribos... uma hora só... de uma vez só... só que não deu certo. Então o que que a gente fez? A gente pegou uma pessoa da tribo do *Hip Hop*, foi aí que começou a gerar as tribos... o *Hip Hop*... eu já falei, tinha em torno de trinta e poucos inscritos e com o processo da gincana a gente conseguiu ampliar o número de tribos no noturno.

Entrevistadora: E deu certo?

Gabriel: Então... eles se identificaram... eles se identificaram muito agora com essa questão das tribos, né... e a gente não quer deixar parar isso. A direção veio conversar com a gente e pediu pra gente fazer mais gincanas... a gente não quer fazer só gincana...

Entrevistadora: Dá um trabalhão, né? (risos)

Gabriel: a gente trabalhou a idéia de fazer esse projeto das tribos com que o pessoal se... se identificasse com uma cultura musical e também que aglutinassem os alunos assim... com que eles tivessem mais contato... uma relação melhor ... ter... ter um grupo... Na época da eleição, os nossos concorrentes fizeram a pergunta: será que vocês montando tribo por tribo vocês não estão em vez de unindo as tribos, separando as pessoas? porque tem a tribo do *hip hop* que não se dá com a do pagode.

Entrevistadora: É uma boa pergunta...

Gabriel: É uma ótima pergunta...né?

Entrevistadora: É uma boa pergunta.

Gabriel: Só que daí a gente... a gente... a nossa intenção na verdade é caracterizar o aluno, ver ele, tá... tem aquele grupo ali tem... agora vamos trabalhar... a nossa idéia não é que haja uma disputa né?

A Krishna, que é casada com Gabriel, estava aguardando o final da entrevista para ir embora, e neste momento resolveu se pronunciar:

Krishna [22 anos]: A diferença sempre vai ter.

Gabriel: Na verdade a gente quer com que eles trabalhem, né... não é por exemplo a gente não quer manter aquela coisa do grêmio estudantil fez a coisa... não, os alunos da tribo tal que fizeram, entendeu... não é o grêmio estudantil... não fica tudo centralizado no grêmio estudantil porque daí todos os alunos participam do grêmio, entendeu... por exemplo tem regimento esse negócio das tribos, aonde tem coordenador... cada tribo tem o seu coordenador... cada tribo é responsável pelas atividades feitas na escola, então daí a gente... com isso a gente está fazendo com que o

aluno faça as suas atividades e não o grêmio estudantil faça... porque daí eles estão participando...

Das narrativas do jovem Gabriel, é possível inferir que de alguns processos gerados a partir das atividades do referido *Projeto*, tais como a Gincana e os *Shows* musicais, foram instituindo-se algumas “práticas de significação”. Dessa maneira, quem participou, por exemplo, da *Tribo do Pagode*, pôde aprender a tocar violão, ou quem participou da *Tribo do Hip Hop* pôde aprender a grafitar. Convém destacar que estou utilizando, nesse trabalho, o termo práticas de significação amparada por Du Gay *et al.* (1997). As reflexões desses autores nos remetem à discussão do termo cultura, que, embora já tenha sido abordada anteriormente no primeiro capítulo desta dissertação, é trazida à cena novamente por pensar ser necessário para a discussão do termo práticas de significação. Enfatizo ainda que todas essas práticas têm como cenário a música, que se fez presente através de um *Projeto* realizado no Instituto de Educação.

A partir de tais entendimentos, procuro articular algumas atividades atreladas ao *Projeto das Tribos*, entendidas aqui como práticas que produzem significados, com as culturas juvenis. Esclareço que o próprio *Projeto* e o *Regimento das Tribos* operaram na produção de significados de processos de identificação com seus pares. Segundo Du Gay *et al.* (1997), o significado é construído, produzido através de práticas culturais, dessa forma, acredito que através do *Projeto das Tribos* alguns significados foram produzidos, como por exemplo: participar das Tribos, ter um grupo de pertencimento, identificar-se com determinados gêneros musicais tornaram visíveis alguns significados pertinentes ao ser jovem e às possibilidades de viver as culturas juvenis no Instituto de Educação. Como posso destacar do excerto da entrevista realizada com o jovem Gabriel, diversas significações passaram a circular entre os alunos, apontando para a questão do pertencimento a um determinado grupo, a identificação com alguns gêneros musicais e determinadas vivências, tais como o aprendizado de como tocar um instrumento musical específico.

No *Regimento das Tribos*, estão pautadas algumas normas para a composição das Tribos, tais como o número mínimo de integrantes para que um grupo seja considerado uma *Tribo*, a frequência em reuniões com o Grêmio Estudantil e o pagamento de uma taxa para a confecção de carteirinhas, que na

prática não se efetivou. Além de tais normas, também consta no referido *Regimento* alguns benefícios para os integrantes das *Tribos*, dentre eles a possibilidade de ocupar espaços físicos na escola e participar de oficinas direcionadas para a sua *Tribo*. Diante da veiculação, através das atividades propostas pelo Grêmio, de normas, de benefícios e de práticas, é possível interpretar que determinados significados foram compartilhados naquele contexto.

Conforme destaquei no início desta seção, meu interesse nessa pesquisa concentra-se nas possíveis análises de processos que envolvem a institucionalização das *Tribos*. Embora tais atividades tenham sido “organizadas” pelo Grêmio Estudantil, ao que parece, em alguns momentos escapam de tentativas de ordenação, de categorização e de classificação. Para Bauman (1999, p.9), “classificar significa separar, segregar [. . .] em outras palavras, é dar ao mundo uma *estrutura*: manipular suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros” [grifo do autor]. Das argumentações apresentadas até o momento, algumas interpretações possíveis me levam a compreender que ocorreu, de certa maneira, uma ordenação, uma institucionalização das *Tribos* na escola investigada, pois muitas das delimitações referidas pelo *Regimento das Tribos*, tais como a composição, a representação e os benefícios efetivaram-se (ver anexo C2).

Na seção seguinte, discuto as concepções do que pode ser entendido sobre como é ser jovem e viver as juventudes na contemporaneidade. Posteriormente, problematizo o que entendo por jovens e juventudes, detendo-me mais especificadamente nos sujeitos que participaram do *Projeto das Tribos*.

2.4 Não deixei de ser jovem – um refrão para muitas músicas

Conforme destaquei no capítulo anterior, no momento em que trabalhava como professora substituta da FAGED/UFRGS, onde ministrava a disciplina de Didática Geral, iniciei buscas por referenciais teóricos, cursos, palestras que abordassem “o jovem destes tempos”, isto é, os jovens que estão presentes nas nossas salas de aula, e não apenas nas teorias que se limitam às explicações e definições psicológicas ou biológicas da “adolescência”. Com esse foco, encontrei no ano de 2003, em um seminário da Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, intitulado

Identities juvenis in territories cultural contemporaneous, ministrado pela prof^a Dr^a Elisabete Maria Garbin, inúmeras problematizações sobre os jovens, vistos como sujeitos que se constituem a partir das relações com seus pares e com múltiplas culturas.

Tal Seminário permitiu-me iniciar um estudo embasado nos referenciais teóricos, tais como os das “Sociologias das Juventudes”, das “Culturas Juvenis”, das “Identities Juvenis”, entre outros. Esses referenciais possibilitaram-me lançar outros olhares para as juventudes contemporâneas, suas novas maneiras de estar no mundo, de se relacionar, de se expressar através das músicas que ouvem, dos seus modos de vestir, de ocupar espaços, de marcar os seus corpos ou ainda nas formas de grafitar e pichar as paredes e muros das escolas e das cidades. Convém esclarecer que, neste capítulo, discutirei como os jovens do Instituto de Educação vinculam suas práticas de socialização com as marcas corporais e com os grupos de pertencimentos.

À medida que ia conhecendo e entrevistando os integrantes e coordenadores de *Tribos*, membros do Grêmio Estudantil, ia me afinando com os jovens, estreitando laços de amizade e de confiança, conforme já foi referido na seção intitulada: *Acordes metodológicos – outras notas, diferentes melodias...* Esse entrosamento aguçou a curiosidade dos alunos em relação ao trabalho que eu estava desenvolvendo, dessa forma se estabeleceram e estreitaram vínculos entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Toda a familiaridade estabelecida facilitou o desenvolvimento das observações, visto que, mesmo sabendo da condição de “estranha” naquele local específico, minha presença, ao que parecia, não intimidava os jovens. Desses laços vivenciados com os jovens, posso ressaltar que, no andamento dos diálogos estabelecidos durante as entrevistas, gerou-se um ambiente acolhedor, facilitando e tornando mais produtivo esse importante momento de interação.

A partir das primeiras entrevistas realizadas, pude evidenciar que as idades dos sujeitos em questão não se limitavam aos ‘enquadramentos legais’ que consideram a relação idade/série correspondente. Trago tal afirmação pois, ao finalizar as entrevistas iniciais, realizadas com os jovens integrantes do Grêmio Estudantil, identifiquei uma certa amplitude nas idades dos jovens aqui referenciados, pois variavam dos dezesseis aos vinte e seis anos.

Convém salientar que a informação decorrente da amplitude das idades dos jovens envolvidos na pesquisa mobilizou-me a rever alguns conceitos pessoais, tendo em vista que até então essa informação só me atravessava pelo viés teórico. Digo isso porque, nos referenciais dos Estudos Culturais, das Sociologias das Juventudes, entre outros, “ser jovem” não se limita a faixas etárias. O que é relevante para esses referenciais é a importância que os contextos históricos e sociais e as práticas culturais assumem na constituição desses sujeitos.

Sendo assim, para a realização das análises não bastaria classificar os alunos a partir das idades cronológicas ou determinar se eles seriam ou não jovens pela aparência física que apresentam. É necessário estar atenta às práticas de significação às quais os sujeitos da pesquisa se vinculam. No excerto extraído da entrevista realizada com Gabriel, me inspiro para compor o título desta seção e trago alguns aspectos que me aproximaram de uma ambivalência presente nas narrativas dos alunos: de se “sentir jovem” e de ser aluno e em contrapartida fazer parte do mundo do trabalho e ser provedor de família, essas duas últimas características que habitualmente estão vinculadas ao “mundo adulto”.

Gabriel (23 anos): Eu fui pai com 17 anos entendeu, tá eu era... já tinha aquela idade tinha que trabalhar, tinha compromisso, entendeu, tinha que trabalhar durante o dia. Muitas vezes não deu pra trabalhar de noite, até por isso que eu ainda estou estudando mais... há... não... Não deixei de ser jovem [pausa] é.

Entrevistadora: Tu és jovem... é ainda né!

Gabriel: Claro... e aí eu acho que é por isso o pessoal do noturno passa muito por isso o pessoal do noturno, não vou dizer 90% mas 70% aqui ou trabalha pra ajudar em casa e aí estuda à noite, ou tem família.

Como anunciei brevemente no primeiro capítulo, destaco que, neste estudo, compreendo o “ser jovem” como uma construção social, cultural, vinculada a determinados contextos históricos, não constituindo, assim, um grupo homogêneo, que se limita à determinada cronologia etária, idéia essa relacionada com as fases biológicas do ser humano. Portanto, reporto-me às idéias de Carrano (2000), por tratar justamente das inquietações que tais questionamentos suscitaram em mim como pesquisadora. Para Carrano (2000, p.12):

É bastante comum que a categoria juventude seja definida por critérios relacionados com as idéias que vinculam a cronologia etária com a imaturidade psicológica. A irresponsabilidade seria outro atributo da situação social da jovialidade, particularmente nas idades correspondentes à adolescência. Parece-nos mais adequado, entretanto, compreender a juventude como uma complexidade variável que se distingue por suas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais.

Pensar os jovens, independente de limitações etárias, implica em um processo de problematização constante. Para tanto, é preciso também se acautelar com relação à tendência de reduzirmos as juventudes à idéia de transitoriedade. Nesse sentido, são elucidativas as análises que Dayrell (2005) realiza ao focar os jovens e suas culturas musicais, não direcionando o “olhar” apenas para os sujeitos jovens como sujeitos em fase de transição – um “vir-a-ser”, mas sim como possibilidade de ser e estar no presente. Além disso, o referido autor afirma que a escola “tende a negar o presente vivido como espaço válido de formação” (p.29).

Sob esta ótica, seria possível questionar se a escola na contemporaneidade está refletindo, se posicionando sobre os jovens que lá estão, se o olhar da escola está encarando os sujeitos jovens como “adolescentes” que estão em “fase de transição para o mundo adulto”, ou ainda, se a escola considera esses sujeitos como sujeitos diversos, que estão imersos em determinadas culturas. A escola estaria atenta a esses sujeitos que estão articulados com o que vivenciam, experimentam através da música, da dança, das marcas corporais, das novas e distintas formas de socialização?

No movimento de buscar respostas, embora ciente de que essas são sempre provisórias e envolvem um árduo trabalho, pretendo redimensionar e reposicionar minhas próprias idéias, que são, muitas vezes, pré-concebidas, pré-estabelecidas, pré-julgadas, sobre os sujeitos jovens que freqüentam as escolas na atualidade, sobre suas práticas e sobre seus saberes. Inferindo a partir de alguns apontamentos de Carrano (2000), destaco que assumo, como pesquisadora, consonância com discursos contemporâneos que consideram a juventude como uma “variável complexa”, a qual veicula-se com diferentes tempos e espaços. Essa idéia possibilita-me argumentar que não existe uma única e estanque maneira de

“ser jovem”, uma única forma de significar e vivenciar as juventudes. Relembro ao leitor que tal inquietação conduziu-me a levar adiante meus estudos para elaborar esta pesquisa, conforme já explicito no primeiro capítulo desta dissertação, permitindo-me referir a possibilidade da existência de múltiplas “juventudes”.

Com a intenção de demarcar, constituir, constituir os referenciais teóricos sobre juventudes que amparam este estudo, busco alguns aspectos que considere relevantes nas pesquisas de Margulis e Urresti (1998). Os autores trabalham com as distintas dimensões sociais que envolvem as juventudes, para isso utilizam-se de “categorizações”, as quais constituem o que denominam como “condição de juventude”. Enfatizo que não é meu interesse definir, categorizar e estruturar saberes específicos sobre o que caracteriza as juventudes; ao contrário, pretendo realizar algumas articulações entre os referenciais teóricos, os sujeitos e os contextos envolvidos nessa pesquisa.

Conforme já apontei anteriormente, no entendimento de Margulis e Urresti (1998) a “condição de juventude” apresenta-se relacionada com o conceito de “*moratória*”. Esse conceito traz à tona a questão de classes sociais e configura-se como um período de permissividade que existe entre a maturidade biológica e a maturidade social do indivíduo. Assinalo ainda que, para os referidos autores, essa condição se faria presente na sociedade ocidental a partir dos séculos XVIII e XIX, e colocaria para os jovens uma certa condição de privilégio, praticado somente em alguns contextos – onde há a ampliação do tempo para preparação ou “*formação*” e prorroga-se o ingresso no mundo do trabalho e a constituição da família. É justamente na brevidade desta *moratória* que se denota a fala de Gabriel, quando enfatiza que foi pai aos 17 anos e, concomitantemente, tinha que trabalhar. Dessa narrativa posso denotar a “*precocidade*” de ser pai, constituir família e, conseqüentemente, ter que ingressar no mundo do trabalho.

Além da *moratória* social, outras dimensões desta “condição de juventude” são conceituadas por Margulis e Urresti (1998), tais como a *geração*, o *gênero*, o *plano corporal*, o *processo de juvenilização* e o *movimento de tribalização*. Passo a seguir à descrição de *geração* e de *gênero* mais sucinta, pois não é de meu interesse abordar, problematizar e articular tais dimensões com o material de investigação. Dessa forma, apresento brevemente a primeira das dimensões: a

geração. Essa dimensão desvenda outras categorias que não somente a idade, que nos encaminha para processos de identificação com referenciais históricos e culturais que permearam diferentes gerações; neste plano situam-se a música e os movimentos sociais e políticos.

A segunda dimensão que relato é a do gênero. As questões relacionadas ao *gênero*, segundo esses autores, também incidem na “condição de juventude”, pois estas desvelam tempos diferenciados para os jovens de diferentes sexos, conforme o contexto cultural e social. Sobre estas questões, cabe ressaltar que, à medida que avançaram as possibilidades de realização profissional para as mulheres, ao adentrarmos o século XX, a maternidade foi deixando de ser progressivamente a sua única forma de realização. Também é importante demarcar que, em diferentes contextos, as conexões entre os aspectos profissionais, a maternidade/paternidade e o desempenho de papéis sociais com as questões de gênero/juventude serão matizadas pelos referenciais sociais, econômicos e culturais.

Mesmo tendo consciência da relevância das dimensões de *geração* e *gênero* para a “condição de juventude”, meu interesse de estudo volta-se para as outras dimensões apontadas por Margulis e Urresti (1998), quais sejam: o *plano corporal*, o *processo de juvenilização* e o *movimento de tribalização*.

A dimensão do *plano corporal*, na qual o corpo é visto como um amplo portador de sentidos, não traz garantias no que se refere à delimitação do que se entende por juventude. Dito de outra maneira, “a juventude é algo que se deve rastrear além da aparência do corpo” (MARGULIS e URRESTI, 1998, p.11). O *processo de juvenilização*, que está relacionado ao consumo dos signos juvenis, envolve uma complexa articulação “de signos que atravessam o contexto cultural da atualidade” (MARGULIS E URRESTI, 1998, p. 5). Esse processo se dá a partir do grande avanço dos meios de comunicação, assinalado a partir da década de sessenta. Desta forma, a constante veiculação de imagens representativas da juventude instaurou a valorização de uma “superficialidade” de ser jovem, ou seja, o *look* juvenil. Sendo assim, é possível que um jovem não apresente um visual, aparência ou signos juvenis, assim como também é possível que alguém que não seja jovem apresente uma série desses signos. E a última dimensão que Margulis e Urresti (1998) denominam como *movimento de tribalização*, movimento esse que já

foi abordado no primeiro capítulo desta dissertação, através de outros autores, compreende uma maneira de inclusão, pertencimento, reconhecimento e até mesmo de resistência dos jovens. O *movimento de tribalização*, articulado a outras dimensões pertinentes à “condição de juventude”, conduziu-me à problematização de múltiplos e diversos processos de constituição de identidades juvenis.

Outro aspecto relevante a ser abordado sobre os jovens é a relação desses sujeitos com a escola. Na esteira dessa discussão, Carrano (2000), a partir dos estudos de Abramo, destaca que, no Brasil, nas últimas duas décadas, boa parte dos estudos acadêmicos se destinaram a refletir sobre as questões relacionadas aos jovens enquanto sujeitos institucionais. Recentemente, as pesquisas que partem “dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação” (p.23) têm crescido consideravelmente. A partir dos olhares que reduzem, estigmatizam, “pedagogizam” ou até mesmo, como denomina Barbero (1998), “criminalizam” os jovens, se perde de vista que “a abordagem da juventude pela perspectiva da complexidade dos processos culturais nos auxilia na percepção das maneiras como os jovens estão reconstruindo o tecido social em inúmeros *rituais de solidariedade e expressividade estética*” (BARBERO 1998, *apud* CARRANO 2000, p. 25) [grifo do autor]. Nesse sentido, optei por focar as atividades, experiências e práticas nas quais os jovens que fazem parte desta pesquisa se inserem, participam, criam e recriam diariamente na escola.

É a partir desse olhar, que procura focar os jovens inseridos em suas práticas, que a “dilatação do conceito de jovem”, abordada por Canevacci (2005), torna-se produtiva para questões envoltas nesta pesquisa. Para o autor, em um contexto “caracterizado por culturas fragmentadas, híbridas e transculturais, consumo panorâmico, comunicações mass-midiáticas” (CANEVACCI, 2005, p.28), cada sujeito pode compreender sua própria condição de jovem como “não-terminável” e, dessa maneira, estaríamos vivenciando e presenciando os “jovens intermináveis”, que não mais se limitam a um corpo, a uma faixa etária, a uma condição social e/ou biológica, e que podem produzir uma multiplicidade de maneiras de ser, nas palavras de Canevacci (2005), “multiplicam-se as identidades móveis e nômades” (p.29).

Apresento a seguir algumas maneiras possíveis de pensar, olhar e refletir sobre os jovens investigados, suas formas de socialização e suas práticas no cotidiano escolar. Dessa maneira, abordo os sujeitos investigados sob três aspectos diferenciados e complementares:

- os alunos do noturno e suas buscas por identificações e diferenciações dos alunos do diurno;
- como esses alunos “ocupam” seu tempo livre;
- as alterações narradas por eles a partir da participação no *Projeto das Tribos*.

Dia e noite expressos em canções

Considero pertinente aproximar as maneiras pelas quais os alunos do Ensino Médio noturno se narram em relação aos alunos do diurno das discussões trazidas a baila por Canevacci (2005) sobre os “jovens intermináveis”, os quais se expressam em múltiplas e móveis identidades. Tal aproximação se deve por compreender que nesse movimento no qual os sujeitos buscam pontos de “contato”, de semelhanças e pontos de divergências e diferenciações, as identidades juvenis entram em cena.

Nas entrevistas, as diferenças estabelecidas pelos próprios alunos em relação ao fato de estudar naquela escola durante turnos distintos, no caso diurno ou noturno, sempre me pareceram evidenciar uma certa valorização em benefício dos alunos do diurno. Pelo tom que os alunos do noturno usavam, pelos seus gestos e atitudes, demonstrava-se uma condição de inferioridade em relação ao pessoal do diurno. Em diversas ocasiões, presenciei professores comentarem que o público do noturno chega em sala de aula cansado, com dificuldade de concentração, e que não é possível exigir muito, traçando, enfim, diferenças quanto ao potencial de rendimento escolar entre os alunos conforme o turno que freqüentam. Das falas dos alunos, pude extrair impressões que me remeteram a outros “tipos de diferenças”, desta vez marcadas pelas vestimentas que usam, condição financeira, modo de agir, pensar e se posicionar, acesso e possibilidades de lazer. De forma sintética, a gama de diferenças entre alunos do diurno e do noturno era muitas vezes enunciada por eles mesmos, pela seguinte expressão: *É outro povo, é outro mundo!*

Ao relatar o processo que envolveu a constituição da *Tribo do Hip Hop* no turno da noite, o aluno THC registrou sua interpretação acerca de tais diferenças.

THC (24 anos): Eles [referindo-se aos alunos do diurno] têm um outro pensamento, eles são rebeldes e o meu tempo de rebelde já passou, eu fui rebelde, mas hoje em dia a gente tenta ser... o mais consciente possível sobre as ações que a gente vai tomar, sobre as coisas que a gente vai dizer, o que a gente vai pensar [. . .] Aqui no colégio, tinha no início um certo preconceito entre a tarde, a manhã e a noite, não se batiam muito bem pelo fato que de tarde... ficam os mais adolescentes, que é uma classe totalmente diferente - não tão diferente da do noturno, mas mais diferente porque são adolescentes que não trabalham, são sustentados pelos pais, financeiramente vivem um pouco melhor que o noturno, então gerou aquele preconceito: De noite só tem maloqueiro, só tem ladrão. Tem aquela coisa, tudo boato que acontece entre alunos.

No relato anteriormente apresentado, a marcação da diferença configura-se, de certa forma, como um sistema de classificação que pode produzir também um sistema de exclusão. A partir desse processo de dicotomização estipulando uma diferenciação entre “nós” e “eles”, reduz a diferença a um padrão binário, no qual os sujeitos são posicionados. Hall (2000) situa o aspecto relacional existente entre identidade e diferença colocando-as em um mesmo patamar; desta forma a diferença não é um desvio da identidade, mas sim parte constitutiva dela. No excerto de entrevista que segue, esta diferenciação é marcada de outra maneira:

Entrevistadora: Tu trabalhas?

KBLO (16 anos): Trabalho pela manhã em um órgão público [. . .]

Entrevistadora: Tu, estudar no noturno, foi escolha tua?

KBLO: Sim... mas eu particularmente, assim, eu queria estudar à noite por interesse mesmo. Pela manhã já estava... não estava me interessando tanto pela manhã quanto pela noite.

Entrevistadora: Por que, KBLO?

KBLO: [. . .] porque de manhã eu já estava me entediando pela manhã, sabe [. . .] eu resolvi estudar à noite porque o pessoal é mais cabeça, mais gente fina. Eu acho melhor do que estudar durante o dia, né, mas tu tens mais tempo e tem mais disponibilidade [e oportunidade] de conhecer gente mais, mais da tua... não digo mais da tua idade, mas o pessoal da noite assim também é mais desenvolvido, mais cabeça, vamos falar assim.

De modo semelhante, a jovem coordenadora da *Tribo de Todos os Sons*, que adotou o apelido de Thay (16 anos), registra tal impressão:

A entrevista com Thay tornou-se mais interessante no momento em que desliguei o gravador. Ela começou a contar que vai muito em festas na casa de amigos. Normalmente, em tais festas ela é a responsável por levar o aparelho de som. Cada convidado leva seus CDs. Nestas festas se ouve e dança “todos os sons” [. . .]. Apesar da jovem ter dezesseis anos e não trabalhar, prefere estudar no turno da noite, porque, segundo ela: o pessoal é mais cabeça aberta, cada um na sua, ninguém fica te encarando ou reparando no que tu está usando ou vestindo, eu não uso marquinhos. Ainda nas palavras de Thay: Eu sempre estudei nesta escola, desde as séries iniciais e sempre no diurno. Quando eu pensei em passar para a noite, minhas colegas disseram: - Tá louca! Tu vai ser assaltada, o pessoal da noite é barra pesada. Mas eu quis experimentar e achei o pessoal bem legal (Diário de Campo 25/11/2004).

Apesar da diferença estar sendo marcada por um padrão binário – alunos do diurno X alunos do noturno – desta vez parece que o fato de estudar à noite não tem uma conotação negativa, pois os alunos do turno da noite são descritos como mais maduros, ou, como referido pela jovem entrevistada, “o pessoal é mais cabeça aberta”.

Retomando as narrativas dos alunos sobre as possíveis vantagens e desvantagens de estudar e conviver com os alunos da noite e sobre as imagens que esses alunos representam, “de barra pesada”, “maloqueiro”, “ladrão”, entre outras, relembro as afirmações de Margulis e Urresti (1998). Busco conectar as afirmações dos referidos autores com as narrativas dos alunos entrevistados, por considerar que dessa articulação pode ser inferido que há múltiplas maneiras de ser jovem. Nas palavras dos autores, “a condição social de juventude não se oferece de igual maneira a todos os integrantes da categoria [. . .] jovem” (MARGULIS E URRESTI, 1998, p. 4). Nessa direção, denoto que os jovens aqui investigados ressaltam e marcam as suas diversidades através de processos distintos e constantes de identificação.

Logo a seguir, discutirei como os jovens envolvidos no *Projeto das Tribos* lidam com o seu tempo livre, ou seja, o tempo em que não estão na escola e nem envolvidos com atividades profissionais.

PAUSE – um tempo para outras atividades

MKM (17 anos): Fim de semana, a maioria das vezes, eu não fico em casa. Eu sempre saio e quando estou em casa o que eu gosto de fazer é escutar música porque... é o que eu sei fazer. Quando eu saio eu estou na casa de amigos ou eu estou na casa de...

Entrevistadora: Tem alguma festa assim... um bar que tu costumava ir?

MKM: Tem bastante festa, assim, tem o Tear que eu vou... gosto de ir...

Entrevistadora: Onde é o Tear?

MKM: É na João Teles, aqui na frente do Araújo Viana. Eu vou com os... com os amigos, os vizinhos...

Do recorte que realizei da entrevista, tendo em vista que o jovem trabalha durante o dia e estuda no turno da noite, pude notar que os jovens possuem outras atividades que realizam em seu tempo livre. Amparo-me nos estudos, nas análises e nas argumentações de Feixa (1999), tendo em vista que esses nos permitem tomar as práticas exercidas durante o tempo livre dos jovens como fundamentais para a compreensão das culturas juvenis. Tais práticas, geralmente realizadas no espaço de lazer, constituem inúmeras situações nas quais esses jovens podem reelaborar comportamentos, linguagens, modos de vestir, de se socializar, formas de ser e estar nos seus grupos de pertencimento – as *Tribos*.

No que se refere aos jovens que participaram desta pesquisa, pude constatar algumas distinções relativas às práticas que eles realizam no seu tempo livre e as maneiras pelas quais tais práticas são vivenciadas. Destaco que, a partir dos contatos que estabeleci com esses jovens, pude constatar que muitos deles dispõem de pouco tempo para o lazer, para freqüentar festas, parques, encontros com amigos ou vizinhos, enfim, para “curtir” o seu tempo livre. O relato de Nalanda, no excerto que segue, evidencia o quanto alguns jovens se envolvem em atividades de trabalho e de estudo durante seu tempo livre, embora também reservem momentos para o seu lazer.

Entrevistadora: O que tu costumava fazer nas tuas horas vagas?

Nalanda (26 anos): Eu costumo sair, arrumar a casa, fico em casa vagando. Só no sábado, que é meu dia de folga, que eu tenho meu curso de computação, que eu me ocupo. E de segunda a sexta eu trabalho e estudo.

Entrevistadora: Aí dá pra sair...

Nalanda: Aí dá pra sair, né! Sobra um tempinho. Não dá pra ficar sempre naquela correria do dia a dia, mas é isso que eu faço.

Na fala que segue, destaco o quanto os jovens estão envolvidos em suas atividades profissionais, e como muitas vezes o seu tempo livre também é utilizado em atividades que geram alguma remuneração. Ao contrário do que Dayrell (2005, p.230) nos aponta a partir de suas pesquisas, os jovens aqui entrevistados não vivenciam uma situação ambígua em relação ao mundo do trabalho, pois para eles o trabalho não aparece em uma dimensão instrumental “como um meio para garantir o consumo e o lazer, viabilizando sua condição juvenil e maior autonomia em relação à família”. Evidencia-se, então, que o trabalho para os jovens desta pesquisa é uma importante e indispensável fonte de renda familiar.

Jair (21 anos): Saio pouco, assim, porque às vezes é difícil reunir todo o pessoal que tenha mais afinidade. Assim... eu estou sempre saindo, assim, música tecno [. . .] pagode, funk [. . .] samba, bah, de tudo...

Entrevistadora: E com quem tu vais?

Jair: Normalmente com amigos, vizinhos. Assim, quando tenho tempo, quando eu saio cedo do colégio eu pego vou. Dou uma fugida nos meus vizinhos que eu sei que estão... que dormem mais tarde, nesse caso eu vou, converso com eles, a gente troca idéias, assim, tem alguns vizinhos meus, que a gente está planejando de ir pro final do ano ir para a praia. Então a gente consegue ter mais afinidade entre um ou outro. Além disso, comecei a trabalhar com escultura, comecei pela ilha que é a minha [se referindo a ilha na qual mora] que a parte que eu faço escultura em pedras que vem boiando pelo rio...

Entrevistadora: Tá brincando...

Jair: Tem muito aterro lá, até estavam proibindo uma certa época por causa das enchentes e o pessoal estava pegando os aterros daqui e aterrando os pátios. Daí quando a água enchia, aquela pedra é resto de construção civil que eles formam paredes, assentam piso, vários tipos de coisas. Então eu comecei andar na margem do rio e achei essas pedras.

Entrevistadora: E tu aprendeste sozinho a esculpir?

Jair: Sozinho, com 12 anos, faz nove anos que eu faço escultura. Com 16 eu comecei a procurar outros cursos, outras habilidades artísticas e saber também o que eu quero do futuro.

Entrevistadora: Então o teu material de base da tua escultura vem boiando...

Jair: Sim, dá lá, onde eu moro.

Esclareço que o jovem Jair, morador da Ilha dos Marinheiros³¹, além de trabalhar em uma empresa de engenharia, também faz esculturas em “pedra”. Segundo relato desse jovem, essas pedras são oriundas de aterros, de entulhos e de restos de construções, que vêm boiando pelo rio. Suas esculturas foram exibidas em uma exposição de arte na escola e servem como fonte alternativa de renda para o jovem escultor. A seguir, algumas fotos de suas obras.



Figura 11 – **Esculturas:** exposição.



Figura 12 – **Escultor e suas obras**

Embora Feixa (1999) destaque as atividades realizadas pelos jovens, em seu tempo livre, como pertinentes para a compreensão das culturas juvenis, enfatizo que encontrei alguma dificuldade em delimitar claramente o que poderia ser considerado tempo livre. Tendo em vista que alguns jovens ocupam o seu tempo livre com atividades que geram renda, como no caso de Jair, ou com cursos profissionalizantes, como no caso de Nalanda, apresentado anteriormente, poder-se-ia afirmar que o tempo livre também pode ser um tempo para trabalhar ou para

³¹ A Ilha dos Marinheiros situa-se no lago do Guaíba em Porto Alegre, e sua designação oficial é Ilha Grande dos Marinheiros. Com 3.500 moradores, a área é parte da Reserva Ambiental do Delta do Jacuí (informações obtidas em 08 de agosto de 2006 no site: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php>)

aperfeiçoar-se? Para ampliar essa discussão, procuro aliar às contribuições de Feixa (1999), as argumentações de Damasceno (2000), as quais tomam as relações entre os jovens e o mundo do trabalho como foco de análises.

Nos estudos de Damasceno (2000), há algumas referências às reflexões de Spósito (1997), no que se refere à visão acerca das juventudes dos anos de 1990. Nas palavras da autora, ao contrastar as juventudes dos anos de 1980 e 1990, “o que caracteriza não é mais a apatia e desmobilização; pelo contrário, é a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas” (DAMASCENO, 2000, p. 132). A autora ainda ressalta que os achados de suas pesquisas vão ao encontro dos resultados obtidos em outros trabalhos e apontam para um apagamento de projetos políticos e sociais voltados para os interesses dos jovens. Damasceno (2000, p. 133) acrescenta que “quanto maior a ausência do Estado, no que se refere à oferta de equipamentos destinados à participação, à cultura e ao lazer juvenis, mais a rua adquire relevância em suas dimensões socializadoras”.

Essas reflexões permitem inferir que as juventudes estão imbricadas em processos de socialização que são independentes, desvinculadas de propostas mais formais, ou seja, de políticas ou projetos sociais que enfoquem os jovens. Especulo se não poderíamos, então, ampliar os contornos dessa discussão. Tenho presente que meu objetivo nesse trabalho não compreende o aprofundamento de tais questões, mas considero-as produtivas para buscar entender um pouco melhor esses jovens que trabalham durante o dia e freqüentam o Ensino Médio durante a noite no Instituto de Educação. Amplio a discussão servindo-me das reflexões de Damasceno (2000), pois a autora nos faz repensar sobre o mundo do trabalho. Em seus esboços de análises, destaca-se o ambiente de trabalho, o próprio deslocamento que o jovem realiza do seu local de moradia para ir trabalhar como uma ampliação dos seus espaços de socialização e de interação com outros sujeitos.

No excerto que segue, Jair comenta como, a partir da formação da *Tribo de Todos os Sons*, ele instituiu novos laços de amizade na escola e como tais laços proporcionaram-lhe outras oportunidades de socialização e até mesmo de trabalho.

Jair (23 anos): [. . .] uma das minhas colegas, a gente começou a conversar, e no serviço dela estavam precisando de escultores, que fazem esculturas no isopor, eu já fiz no ateliê livre três anos de escultura. No início, fiz escultura no isopor, tudo mais foi, assim, também um modo de ajudar um ao outro.

No curso dessas perspectivas, é possível entendermos a escola como uma instância que pode criar condições em que se estabeleçam redes de interações entre os jovens, envolvendo oportunidades de trabalho, laços de amizade e distintos processos de identificação.

Também há, entre os jovens entrevistados, aqueles que ocupam seu tempo livre freqüentando festas, parques, encontrando e conversando com amigos, “circulando” pela Internet ou pelas ruas. Nos excertos a seguir, destaco como esses jovens “preenchem” o tempo livre que dispõem.

Entrevistadora: O que tu costumas fazer nos finais de semana e nas tuas horas vagas.

KBLO (16 anos): Fim de semana assim geralmente eu utilizo mais o meu tempo pra Internet. É basicamente isso, mas também gosto de ir para a Redenção³² com a gurizada e encontrar todo mundo. Ou até com um amigo só. Também vou para o Gasômetro³³, coisas assim. Nas horas vagas é basicamente isso. [. . .] tinha um pessoal que era da orquestra e andava comigo e saía quase todas as noites, assim, no mínimo umas três vezes por noite. A gente ia pra uma casa que tinha... que era de uma rádio... casa da rádio Pop Rock.

Entrevistadora: Onde era?

KBLO: Florêncio Ygartua esquina com a Mostardeiro.

Entrevistadora: Tá, foi esse mesmo que eu pensei. Vocês iam ali?

KBLO: A gente ia para lá... era um ponto de encontro, mas ia todo mundo junto pra lá e voltava pra casa tudo junto...

³² O termo “Redenção” refere-se ao Parque Farroupilha, popularmente conhecido como Parque da Redenção, situado nas imediações da escola investigada. A história do Parque Farroupilha se confunde com a própria história da cidade de Porto Alegre. Surgido a partir de uma área localizada nos arredores da antiga cidade, ele passou, aos poucos, a ser cada vez mais envolto pelo crescimento urbano. Nessa trajetória, testemunhou as mais diversas manifestações políticas, culturais e populares (informações obtidas em 08 de agosto de 2006 no site: <http://www.aredencao.com.br/historico.htm>).

³³ O “Gasômetro” refere-se à antiga Usina de geração de energia para a cidade de Porto Alegre, localizada às margens do lago Guaíba. Atualmente, esse espaço destina-se ao lazer e divulgações culturais, para os mais diversos públicos.

O jovem em pauta enfatiza em seu relato que, nas suas horas vagas, nos finais de semana costuma freqüentar bares, parques e outros locais de lazer, *points* como o Gasômetro. Porém um dos aspectos pertinentes de ser destacado é o fato de que, independente do lugar que o jovem freqüente, sempre há a presença de um ou mais amigos. Esse aspecto também é destacado por Feixa (1999) em seus estudos sobre os jovens da Espanha. Para o autor, os locais que os jovens freqüentam em seu tempo livre, “espaços de ócio”, são tidos como espaços privilegiados para a socialização e para a convivência com os grupos de pertencimento.

A partir de seus estudos, Feixa (1999) ainda destaca que o tempo livre dos jovens é muito mais do que o período em que não estão trabalhando ou não estão estudando. Nesse entendimento, passei a problematizar as atividades que os jovens realizam no seu tempo livre. Como exemplo, trago o relato da jovem Louquinha do *Reggae*, o qual explicita alguns significados que atribui a determinados locais que freqüenta.

Louquinha do *Reggae* (17 anos): Bom, eu gosto de sair em danceterias como Sogipa, Cauai, que antes eu ia, né. Porque... agora eu não vou mais, porque a idade já baixou, sabe.

Entrevistadora: Vai o pessoal mais novo?

Louquinha do *Reggae*: É. E eu gosto muito de ir a *shows*, como agora tem do CPM, vai Armandinho é tipo rock, reggae...

Entrevistadora: Onde vai ser?

Louquinha do *Reggae*: Lá no *Jóquei Clube*.

A escolha pelos bares, danceterias, conforme a jovem nos relata, embora tenha relação com suas preferências musicais, também é determinada pela faixa etária dos sujeitos que lá freqüentam. Como a própria jovem destaca, “eu não vou mais, porque a idade já baixou”, e o local passa a não “servir” mais, isso implica que freqüentar determinado local deixa de ser interessante e passa a ser inconveniente ser vista em um local que só tem “gente mais nova”.

Desse modo, é preciso problematizar, buscar outros ângulos para observarmos as atividades que os jovens realizam no seu tempo livre. Tal como nas

argumentações colocadas por Feixa (1999), é possível que, a partir do tempo livre, possamos nos aproximar mais das distintas culturas juvenis que constituem e expressam os jovens na contemporaneidade. No caso específico dos sujeitos dessa pesquisa, foi possível entender que o tempo livre compreende também a geração de renda alternativa, a busca de aperfeiçoamento profissional através de cursos, a escolha de determinados locais pelos quais os jovens estabeleçam empatia, locais esses que expressem as identificações dos sujeitos naquele momento, tais como bares, danceterias, parques, *points*, entre outros. Mas um dos fatores que atravessa todas essas possibilidades de viver o tempo livre, de significar espaços e as ações, é a sociabilidade, ou seja, de estar com, ou encontrar alguém.

O olhar que lanço sobre esses jovens é um olhar restrito, limitado e arraigado às experiências que tive ao acompanhar tais sujeitos durante alguns meses, em um determinado espaço. Confesso que, como pesquisadora, senti dificuldade de em alguns momentos de separar, de organizar e de analisar os fatos, as informações, os saberes aos quais tive acesso. Talvez minhas próprias experiências particulares tenham interferido neste processo. Penso que, por também ter sido uma jovem estudante, trabalhadora, minhas vivências pessoais, tenham atravessado constantemente a elaboração e escrita dessa dissertação. Constato, entretanto que todos esses atravessamentos são também parte integrante dessa pesquisa.

Apresento e discuto, a seguir, como os jovens passaram a significar suas práticas e suas vivências na escola, a partir da participação no *Projeto das Tribos*. Nesse momento, como em outros, considereei difícil separar, organizar as informações porque as situações destacadas estão interligadas com as que já foram apresentadas anteriormente.

REWIND <<, FFWD >> do *Projeto*

Nalanda X MKM:

Nalanda (26 anos): Muito engraçado... e olha, sora, tenho uma coisa pra dizer, eu não gostava da cara dele [a jovem está se referindo ao seu colega, MKM, também integrante da tribo do *Hip Hop*].

Entrevistadora: Agora vocês andam abraçados, né?

Nalanda: Pra senhora ver como são as coisas.

Entrevistadora: É, faz diferença.

Nalanda: Faz sim, sora! Bah! Muita diferença. [. . .] É dá mais prazer de vim [para a escola] porque tudo isso nos envolveu. Gente, assim, que nem imaginava em falar. [. . .] Eu tinha um monte de gente que eu passava e não enxergava. Agora eu pego converso, sento. As das gurias do pagode, da equipe do pagode, eu me dou com a maioria. [. . .] É o convívio. Fez a gente se unir bastante, e isso é muito importante.

MKM X Nalanda:

Entrevistadora: Mudou pra ti alguma coisa assim... aqui no teu ambiente da escola, depois deste trabalho com as tribos?

MKM (17 anos): Mudou, porque, não que eu falasse com pouca gente, eu falava com bastante gente, só que ainda tinha um certo de preconceito, uma certa quantidade de pessoas que eu não falava tanto. É que depois da gincana, eu estou falando com quase toda a escola (risos). [. . .] a [Nalanda] não gostava de mim... ela disse que me detestava...

Entrevistadora: (risos) E tu nem sabias?

MKM: Não sabia, tanto é que antigamente eu não falava com ela, agora eu estou falando com ela, numa boa, a gente está começando, a gente já se entende bastante. Ela disse que não gostava de mim, não sei por quê. Daí eu disse pra ela: Viu, é isso que é julgar as pessoas sem conhecer. Agora que a gente se conhece, que a gente se conhece bem, a gente tem uma amizade bem boa até.

Explorando o trecho da entrevista realizada com Nalanda e MKM, posso apontar alguns indícios das mudanças ocorridas nas relações que os jovens estabeleciam na escola. Segundo o relato dos jovens, a própria maneira de relacionar-se com alguns colegas foi alterada significativamente. No exemplo de Nalanda, a jovem "não gostava da cara do colega MKM"; após e durante a realização do *Projeto das Tribos*, a jovem passou a ver o colega de um outro jeito, andando até mesmo abraçada com ele. Antes do *Projeto*, o jovem MKM também refere "antigamente eu não falava com ela", depois do *Projeto*, MKM "agora eu estou falando com ela, numa boa, a gente está começando, a gente já se entende bastante".

Nalanda também estabeleceu uma outra relação com a escola, segundo ela passou a ter "mais prazer" em estar nesse local. Esse fato vem de encontro aos achados de Dayrell (2005) ao realizar análises sobre a influência do *rap* e do *funk* na socialização da juventude. O autor enfatiza que, em algumas experiências escolares,

os jovens continuam atribuindo significados bem diversos, “variando desde a indiferença – a escola aparece como uma instituição distante e pouco significativa – até aqueles para quem a frequência escolar carrega um sentido negativo, reproduzindo-os na condição de subalternos” (p.231).

Dos posicionamentos e vivências evidenciados pela narrativa de Nalanda e dos achados das pesquisas de Dayrell (2005), posso destacar a importância que o *Projeto das Tribos* teve para que os jovens estudantes pudessem reelaborar suas próprias experiências escolares. Nesse espaço, procuro, a partir dos relatos, que seguem, de Jair e Juan, destacar alguns efeitos produtivos sobre os sujeitos:

Jair (23 anos): Foi legal, assim, até pra se conscientizar de que as pessoas também precisam de alguma coisa. [. . .] a gente gostou por que a gente começou a se enturmar mais com as pessoas que já havia visto, assim, no corredor. A gente começou a conversar mais, a conhecer, participar mais assim da... atividade do dia - dia de cada pessoa. [. . .] a gente começou a ver que algumas matérias de prova, alguns começaram a conversar com o outro, a ajudar nas matérias de aula. Uma das minhas colegas, a gente começou a conversar e no serviço dela estavam precisando de escultores em isopor, assim, também um modo de ajudar um ao outro.

Juan (19 anos): O que eu vi muito é a carência de muitas pessoas, então elas se uniam, todas por uma carência, carência afetiva, diversas carências... carência de voltar e não estar nem aí pra pessoa, de estar muitas vezes com a família, carência principalmente com família que não estão nem aí... Na tribo do *rock*, que eu percorri por longos anos, é o que mais une assim as pessoas.

É possível identificar como a partir de algumas práticas culturais atreladas à música, no *Projeto das Tribos*, foram propiciadas outras maneiras de “ver” o espaço escolar, de significá-lo como um espaço no qual se fazem e se refazem amizades, que se pode dividir os problemas que envolvem a escola, suas vidas profissionais ou ainda pessoais. Dessa maneira, a escola também passa a ser “vista” como um local de lazer e de encontro, um espaço de socialização desses sujeitos.

No capítulo que segue, trago como foco a música, seus atravessamentos e possibilidades de produção de identidades juvenis, a partir de práticas culturais em um espaço escolar específico.

3. MÚSICA PARA “COMPOR” IDENTIDADES JUVENIS

Música para ouvir³⁴

Música para ouvir no trabalho
 Música para jogar baralho
 Música para arrastar corrente
 Música para subir serpente
 Música para girar bambolê
 Música para querer morrer
 Música para escutar no campo
 Música para baixar o santo

Música para ouvir
 Música para ouvir
 Música para ouvir

Música para compor o ambiente
 Música para escovar o dente
 Música para fazer chover
 Música para ninar nenê
 Música para tocar novela
 Música de passarela
 Música para vestir veludo
 Música pra surdo-mudo
 Música para estar distante
 Música para estourar falante
 Música para tocar no estádio
 Música para escutar rádio
 Música para ouvir no dentista
 Música para dançar na pista
 Música para cantar no chuveiro
 Música para ganhar dinheiro

Refrão

Música pra fazer sexo
 Música para fazer sucesso
 Música pra funeral
 Música para pular carnaval
 Música para esquecer de si
 Música pra boi dormir
 Música para tocar na parada
 Música pra dar risada

Música para ouvir. Com esse título, o cantor e compositor Arnaldo Antunes nos convida a refletir sobre os motivos pelos quais buscamos a “Música para esquecer de si”, ou, como relatado pelos jovens entrevistados nesta pesquisa,

³⁴ Essa música faz parte do CD “Um Som” (1999), de Arnaldo Antunes, ex-componente da banda de rock Titãs.

músicas que falam sobre o que estamos sentindo, músicas que traduzem e contam sobre diversos problemas, sentimentos e prazeres do cotidiano.

As discussões sobre música, neste trabalho, não estão centradas em dicotomias e hierarquias musicais consagradas, como por exemplo as definições ou legitimações do que seria entendido como música popular ou música erudita. As diferenciações ou categorizações que objetivam elevar ou valorizar a música erudita em detrimento da popular, ou vice-versa, não são produtivas ao serem estabelecidas relações com as problematizações desta pesquisa. Mesmo tendo ciente que histórica, social e culturalmente a música popular seja tida como uma “filha bastarda da grande família musical do Ocidente” (NAPOLITANO, 2002, p.15), não tenho a intenção de transitar por esse campo de discussão. Portanto, trago à cena tais questões para contextualizar como a música, além de expressão artística, passou a ingressar em espaços acadêmicos, como foco de discussões de distintas áreas de conhecimento.

Um dos principais autores a discutir e refletir sobre a música, tanto enquanto um fenômeno da produção em massa da indústria cultural³⁵, quanto da chamada música “séria” ou erudita, foi o filósofo, sociólogo e musicólogo alemão Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1903 -1969), um dos representantes da Escola de Frankfurt. Nas décadas de 1950 e 1960, foram realizadas revisões das reflexões e críticas sobre a música, referidas por Adorno em meados dos anos 1930 e ao final da década de 1940. A partir dessas revisões, segundo o entendimento de Napolitano (2002), autores como Stuart Hall e Paddy Whannel, em 1964, desenvolveram estudos que articulavam os jovens e suas sociabilidades em torno da música *pop*³⁶ inglesa. Napolitano (2002) nos aponta ainda que esses estudos “têm sido dos mais fecundos para a abordagem da música popular, ligando a escolha e o gosto musical a complexos socioculturais e sociopolíticos mais amplos” (p.29).

³⁵ Adorno utiliza a expressão “‘indústria cultural’, para evitar a confusão com uma arte que surgisse espontaneamente no meio popular, que é algo bastante diferente [. . .]. O que essa atividade capitalista efetivamente quer é uma produção em série de bens culturais para satisfazer de forma ilusória necessidades geradas pela estrutura do trabalho e também para manter a carência por novos produtos” (FREITAS, 2003, p.17-18). Tal produção em série de bens culturais, está vinculada ao processo que Adorno denominou como “standardização”, que é um processo de fragmentação e padronização da música, visando a promoção e distribuição da mesma (COHN, 1986).

³⁶ “Embora o uso da palavra ‘popular’ em relação às formas mais leves da música date de meados do século XIX, a abreviação ‘pop’ só começou a ser usada durante os anos de 1950, quando foi adotada como nome genérico para um tipo especial de produto musical dirigido ao mercado adolescente” (GAMMOND, 1991 apud SHUKER, 1999, p.192).

Enfatizo ao leitor que, nesta dissertação, não me deterei especificamente no pensamento crítico de Theodor W. Adorno, mas sim nas possíveis contribuições que esse filósofo viabilizou nas problematizações sobre a importância da música nas distintas culturas.

No presente capítulo, trago à discussão os aspectos que considerei para abordar a música como algo que é central na constituição das identidades juvenis, sua capacidade de agregar os jovens promovendo diversas maneiras de identificação, seja através do próprio som ou através de modos de vestir ou “marcar” o corpo. Enfatizo a música dessa forma por ter presenciado, no decorrer desta pesquisa, seu papel socializador entre os jovens e sua capacidade de agregar distintas culturas juvenis. Durante o período em que acompanhei os alunos da escola em suas atividades atreladas à música, vinculadas ao *Projeto das Tribos*, pude notar algumas visibilidades nos processos de identificação que passaram a se estabelecer entre os jovens envolvidos, seus múltiplos pertencimentos, seus diversos estilos, as atividades culturais nas quais se inseriam e as próprias *Tribos* que eles constituíam. Essas *Tribos*, de certa maneira, criavam diferentes condições de socialização desses jovens no espaço escolar, e também eram marcadores das inúmeras culturas juvenis ali presentes.

Música para “compor” pesquisas...

Meu interesse em relacionar a música a esta pesquisa está ligado à centralidade cultural que essa vem demarcando na contemporaneidade, conforme já foi referido anteriormente no primeiro capítulo desta dissertação. Tenho em mente que a música tem ocupado historicamente distintos papéis no cotidiano das pessoas, portanto amparo-me, para enriquecer essa discussão, nas argumentações de Du Gay et al. (1997) ao referirem-se aos “cenários sonoros contemporâneos”. Em tais argumentos, os referidos autores destacam que, antes da invenção do rádio e do gramofone, somente ouvia-se música quando essa era executada presencialmente, através da voz e de instrumentos musicais. A partir dessas invenções, a música passa a ter a possibilidade de transcender as noções de tempo e de espaço, passando a ocupar outros lugares, portanto estabelece-se uma nova dinâmica nas relações entre a música e o dia-a-dia dos sujeitos.

Na contemporaneidade, a música faz parte de nossas vidas, tanto através dos “sons reais” como também nos cenários mentais e emocionais (DU GAY et al., 1997). Para afirmar que a música está ligada a um “cenário interior de sentimentos”, os autores dão ênfase ao desenvolvimento de novas tecnologias que permitiram levar a música aos mais diversos locais, através do rádio portátil, dessa forma permitindo-nos uma certa ruptura com o “mundo real”, uma forma de “escape”. Em reportagem veiculada na revista semanal *Veja*³⁷, intitulada “O Universo *iPod*”, também se destaca as alterações que o aparelho *iPod*, um tocador portátil de música, tem proporcionado ao hábito de escutar música. Esse aparelho pode armazenar quinze mil músicas, vinte e cinco mil fotografias e cento e cinquenta horas de vídeo. Se ainda for acoplado a caixas acústicas, substitui aparelhos de som convencionais. A reportagem referida destaca ainda que, há mais de dois mil acessórios feitos para o tocador; alguns exemplos são “bolsas com auto-falantes, que se transformam em aparelhos de som, até mochilas com painéis de energia solar, que recarregam constantemente a bateria do *iPod*”. Outro exemplo, citado pela reportagem, de como essas novas tecnologias vêm revolucionando as nossas práticas diárias, é o da indústria de jeans norte-americana *Levi's*, que lançou no mercado uma calça que possui um controle remoto do *iPod* acoplado na sua cintura.

Tendo observado como a música está presente na vida das pessoas, detive-me em analisar como a sua presença no cotidiano dos jovens envolvidos neste estudo produz múltiplas significações. A seguir, apresento um trecho da narrativa de um jovem entrevistado sobre a importância que atribui à música.

THC (24 anos): A música, eu enxergo ela de muitas maneiras [. . .] num momento de tristeza tu escutas música, de felicidade, mas se eu for falar de várias maneiras de escutar música, tem mil. A minha é fazer música pra me divertir, pra me descontraír, se eu estou muito bravo, eu escrevo música, se eu estou muito triste, eu escrevo música. A música pra mim é tudo, ela me faz pensar, ela me faz crescer.

Com o excerto anteriormente apresentado, componho o cenário de como a música está vinculada na construção das identidades dos jovens aqui pesquisados. Como podemos inferir, o relato desse jovem nos aponta para a importância e o

³⁷ *Veja* – edição 1943 – ano 39 n.6 – 15 de fevereiro de 2006 (p.72-75). Para visualizar a reportagem, ver anexo D.

espaço que a música ocupa em sua vida, nos seus momentos de lazer, de convivência, de solidão, de estudos, de relaxamento, dentre outros. Além disso, a música, muitas vezes, pode ser utilizada como forma de expressão dos sentimentos e das preocupações vivenciados por esses jovens. Nesse sentido, considero pertinente retomar as elucidações que Du Gay et al. (1997) trazem sobre os cenários mentais e emocionais que a reprodução ou lembranças de determinadas músicas podem nos proporcionar. No relato de Juan, sobre a importância que atribui à música, o jovem destaca:

Juan (19 anos): *A música é um porto seguro, é onde me faz pensar, é onde me faz assim refletir, muitas vezes, eu estou triste e uma das coisas, a mais importante, que me faz levantar, é a música. Mesmo que não seja um Rock, que seja uma música latina ou qualquer outra música, mas principalmente o Rock, assim. Às vezes, eu estou lá "caidasso", daí eu ponho [escuto uma música] e começo a lembrar, começo a pensar, a refletir, chorar, aí relaxa, daí desligo o som, levanto a cabeça e vamos embora!*

Nesse excerto, o entrevistado expressa seus sentimentos, enfatizando a maneira pela qual a música, muitas vezes, funciona como uma "trilha musical" que provoca choro, relaxamento, motivação para "ir adiante", lembranças, reflexões, enfim a possibilidade de se refugiar do "mundo real", o "escape" referido por Du Gay et al. (1997). Contribuindo, ainda, com essa perspectiva, refletida nos sentimentos relacionados à música, expressos pelos sujeitos dessa pesquisa, Napolitano (2002, p.11) nos aponta que "a música não é apenas 'boa para ouvir', mas também é 'boa para pensar'". Essa complexidade que envolve o universo da música, suas possíveis influências e contribuições em nossas vidas, foi um dos fatores de maior desafio, por mim enfrentado, na elaboração desta pesquisa. Apesar de sempre ter apreciado a música, de tê-la como "cúmplice" das minhas histórias e trajetórias pessoais, não havia cogitado, antes de iniciar a pesquisa, a importância que ela poderia ocupar nas distintas culturas e, no caso deste estudo, nas culturas juvenis.

Retomando as argumentações de Feixa (1999), apontadas no primeiro capítulo desta dissertação, sobre as culturas juvenis, considero importante enfatizar que essas culturas se referem às maneiras pelas quais as experiências dos jovens são expressas e significadas coletivamente em seus grupos de pertencimento,

mediante a reprodução de estilos distintivos. Dessa maneira, relembro as argumentações do autor, que opta pela utilização do termo culturas juvenis em detrimento do termo Cultura Juvenil. Tal opção é justificada por Feixa (1999) ao indicar que através da marcação do referido termo no plural, enfatiza-se a heterogeneidade e multiplicidade das culturas juvenis e se reelabora as maneiras de “olhar” para os jovens.

Estar atenta à heterogeneidade e pluralidade referentes a essas culturas específicas, destacadas por Feixa (1999), implica buscar entender os processos pelos quais os jovens são influenciados e atravessados na contemporaneidade. Segundo o autor, essa opção terminológica também acarreta numa mudança de perspectiva, nesse entendimento poderá ser mais produtivo enfocarmos determinados processos do que sujeitos ou grupos isolados. Portanto, será pertinente nos determos nos processos de constituição de identidades, nas identificações que se estabelecem a partir de diferentes estratégias que se originam na vida cotidiana e nos múltiplos significados que determinadas práticas culturais podem assumir. Para Pais (2003, p.30), ao admitirmos que “a vida cotidiana é um tecido de maneiras de ser e estar, em vez de um conjunto de meros efeitos secundários de ‘causas estruturais”’ [*grifo do autor*] estaríamos passando a agir e pensar sob uma ótica, sob uma perspectiva metodológica que pode nos permitir uma maior aproximação com as “pluralidades disseminadas do vivido”. Nas palavras do autor:

Em que consiste a perspectiva metodológica do cotidiano? Precisamente em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas (PAIS, 2003, p.30).

A partir de tais perspectivas e considerações, tendo por base as narrativas produzidas pelos jovens durante as entrevistas, os registros de observações nos diários de campo e as fotografias, dentre outros artefatos, escolhi quatro focos de reflexão. Assinalo que todos esses focos estão atravessados, de tal modo que cada um deles se interliga com os demais. Apesar do texto demonstrar uma seqüência de apresentação dos focos e de talvez incitar ao leitor que exista uma separação ou até mesmo uma hierarquização, deixo claro que tal separação é apenas de cunho

organizacional. O primeiro foco, intitulado **A dança dos pertencimentos**; o segundo foco, **A música pautando diferenciações**; o terceiro, **Música e escola – efêmeros enredos**; e o quarto e último foco analítico, **Fora do Tom – paredes e muros falam?**

3.1 A “dança” dos pertencimentos

Tendo como base Magnani (2005)³⁸ e Filardo (2002) não abordarei, neste trabalho, as tribos juvenis como categorias de análise. Para esses autores, o termo tribo é utilizado como uma metáfora produtiva, que pode nos permitir o entendimento da mobilidade dos processos de socialização e de pertencimento aos quais os jovens estão vinculados. Lanço mão das reflexões de Magnani (2005) ao referir que os jovens:

[. . .] vivem simultânea ou alternadamente muitas realidades e papéis, assumindo sua tribo apenas em determinados períodos ou lugares. É o caso, por exemplo, do rapper que oito horas por dia é office-boy; do vestibulando que nos fins de semana é rockabilly; do bancário que só após o expediente é clubber; do universitário que à noite é gótico; do secundarista que nas madrugadas é pichador, e assim por diante.

A seguir, procuro mostrar como alguns jovens, a partir dos seus relatos, dos registros das observações e das imagens obtidas através das fotografias, vivem essa “simultaneidade de contextos, de tribos e de papéis”, os múltiplos pertencimentos (MAGNANI, 2005). Para tanto, cito um dos alunos entrevistados, quando esse se refere aos vários grupos aos quais se integra. O aluno ainda demarca que, a partir do convívio escolar, criam-se múltiplas possibilidades de identificação com os colegas, com o gosto musical e com os variados grupos de amigos.

MKM (17 anos): Eu sou uma pessoa que tem vários grupos, vários amigos, eu procuro não ficar preso em um lugar só, estou começando a freqüentar o grupo do *Reggae* [. . .] eu não sou muito de curtir *Hip Hop*, a minha vida mesmo é o samba!

Entrevistadora: Tu gostas de samba?

MKM: Gosto, tanto é que por amizade mesmo que eu fui pra Tribo do *Hip Hop*.

³⁸ Texto obtido no *site* do Núcleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo (<http://www.n-a-u.org/#1->).

Entrevistadora: Tem mais gente que gosta de samba?

MKM: É, vamos dizer que sim, 50% são do samba e 50% são do *Hip Hop*.

Entrevistadora: E o *Reggae*? Tem grupo que gosta?

MKM: Aqui tem, tem bastante gente que gosta de *Reggae*.

Entrevistadora: E tu estás conhecendo aqui, a partir desses colegas?

MKM: Isso que eu já conhecia um pouco. Agora eu estou conhecendo um pouco mais. [. . .] Tem gente que vai pro *Hip Hop* pra aprender, tanto é que no dia que teve a festa [o jovem está se referindo à festa de comemoração dos ganhadores da gincana], teve um amigo meu que gosta de samba também e está na equipe do *Hip Hop*, então ele estava rimando, fazendo rima para o THC.

Considero importante ressaltar, do excerto anterior, os múltiplos sentimentos de pertença apontados por MKM. Esse jovem destaca sua participação em vários grupos, seu interesse pelo grupo do *reggae*, apesar de considerar que sua “paixão” seja “realmente” o samba, além de integrar a *Tribo do Hip Hop*. Essas considerações levantadas pelo jovem levaram-me a compreender que MKM, assim como outros colegas, integra-se simultaneamente a vários grupos, várias tribos. Assinalo ainda que, na época da realização da entrevista, MKM participava, com sua banda de Pagode, dos *shows* realizados na escadaria da escola. Em vários livros, trabalhos acadêmicos, artigos e revistas, as tribos urbanas ou tribos juvenis são consideradas como grupos de jovens que se reúnem em locais determinados, nos quais ocorrem compartilhamento de valores, rituais, músicas e características próprias. Essas tribos apresentam também variadas formas de adesão e pertencimento a agrupamentos. Retomo Maffesoli (1998) quando este escreve sobre as tribos e faz referência a essas formas dispersas, pontuais e tênues pelas quais os jovens estabelecem tais agrupamentos.

Reafirmando a simultaneidade de participação em vários grupos, trago no excerto que segue o relato da jovem que adotou o apelido de Louquinha do *Reggae*³⁹. Nesse relato, a jovem conta um pouco sobre os seus sentimentos de pertença e alguns atritos entre as tribos.

Louquinha do Reggae (17 anos): Para mim, assim tipo, digamos, sou de todas as tribos, curto um pouco de pagode, um pouco de *rock*, em geral as músicas, sabe? [. . .]. [Um] roqueiro não entraria [na tribo do] no pagode,

³⁹ A jovem entrevistada que adota o apelido de Louquinha do *Reggae* era Coordenadora da *Tribo do Pagode*.

roqueiro acha pagode horrível, sabe? [Os pagodeiros] são mais alegres, os *rockeiros* são loucos...

Assim como ressaltar os múltiplos investimentos praticados pelo jovem MKM, também procedo da mesma forma ao analisar o excerto de entrevista da aluna que escolheu o apelido de Louquinha do *Reggae*. A jovem destaca que faz parte de “todas” as tribos e tem suas preferências pelo *Reggae*. Diante de tantos pertencimentos, da agilidade de todos esses processos, julgo pertinente assinalar tal multiplicidade a partir da escolha do apelido, Louquinha do *Reggae*, adotado pela jovem, e suas práticas que envolvem o pertencer a “todas” as tribos e simultaneamente coordenar a *Tribo do Pagode*. Cumpre ainda ressaltar que, segundo as explicações da própria jovem após a entrevista, o apelido utilizado por ela teve origem no fato dela apreciar o gênero musical *reggae*, ao ponto deste fato se tornar público para todos os seus amigos e conhecidos.

No entendimento de Margulis e Urresti (1998) e de Filardo (2002), salientam-se as novas formas de sociabilidade dos jovens na contemporaneidade. Para estes autores, as tribos juvenis, além de se relacionarem com novas formas de sociabilidade, também envolvem o sentimento de pertença a um grupo, a inclusão, o reconhecimento de si e o reconhecimento dado pela própria tribo. Em função desse reconhecimento, os jovens se reapropriam da multiplicidade também no seu modo de vestir. Posso evidenciar tal reapropriação, na imagem demonstrada logo a seguir (ver Figura 13 e 14), na qual o jovem expressa seus diferentes gostos e sentimentos de pertença através das suas vestimentas.

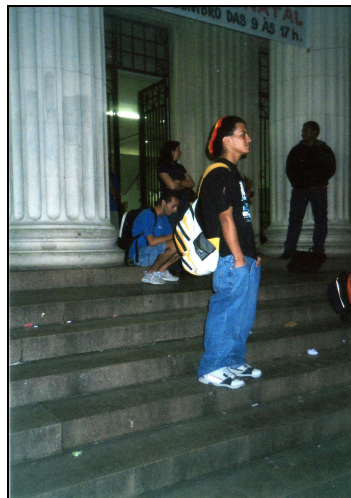


Figura 13 – **Visual das tribos:** o jovem está usando calça e tênis de *skatista*, camiseta preta e touca do *reggae*.

Prosseguindo na análise de excertos de entrevista, resalto as narrativas do jovem que utiliza o apelido de KBLO:

KBLO (16 anos): Eu formei a *Tribo do Rock*, mas mesmo assim eu sou da *Tribo do Reggae* [. . .] eu saio com uma gurizada só do *reggae* também. Em 2002 eu era um *punk grunge*, então eu só andava a caráter né, eu andava todo rasgado e andava sempre de preto. Até agora eu só gosto de preto... gosto grande parte de preto... então eu me associei mais com a *Tribo do Rock*. Eu era *punk*, considerado *punk* [. . .] eu estudava pela manhã. Naquela época não trabalhava.

As questões sobre identidades juvenis aparecem relacionadas principalmente com as múltiplas identificações e sentimentos de pertença desses jovens. Tanto nos excertos de entrevistas já apresentados quanto na observação das fotografias (Figura 13), é possível inferir e relacionar aspectos pertinentes ao constante processo de formação que envolve a identidade. Para isso, reporto-me a Hall (2003) quando esse autor afirma que as contínuas formações e transformações da identidade estão sujeitas às diferentes formas pelas quais somos interpelados ou representados nos sistemas culturais. As identidades, conforme o momento, podem se deslocar em diferentes direções, deslocando também as identificações. Estes deslocamentos de identificação podem se dar de diversas maneiras, pelo modo de vestir, pelo gosto musical, pelas práticas, podendo também constituir identidades grupais.

Enfatizei a música, no decorrer desta seção, como uma alavanca propulsora de múltiplos processos de identificação entre os jovens envolvidos neste estudo, processos esses que passam a operar através da audição, da produção e da reprodução da música, quer seja individualmente ou em grupos. Enfatizo também as possíveis influências da música sobre os diferentes modos de vestir ou marcar o corpo, permitindo, assim, que se estabeleçam diferentes e simultâneas maneiras para que os jovens busquem seus pares e seus grupos. Na escrita que segue, procuro mostrar como a constituição e a produção de estilos distintivos podem ser produzidos e dessa forma dar visibilidade às preferências e às identificações musicais desses jovens.

3.2 A música pautando diferenciações

Abramo (1994), ao realizar uma busca etimológica do termo estilo, ressalta uma certa relação com formas de expressão e atuação. O termo deriva do latim *stilus*, que se referia a um instrumento de escrita, sendo este significado ampliado, posteriormente para uma forma de escrever. Na contemporaneidade, passa a denotar variadas formas de utilização que, em geral, relacionam-se “a um modo distintivo, que pode ser reconhecido de fazer algo” (p.87). Também podemos observar que o termo *estilo* tem aparecido em diferentes situações, como por exemplo na campanha publicitária do automóvel *Stilo* (da empresa Fiat), cujo *slogan* estruturou-se da seguinte forma: *Stilo, você tem, ou você não tem*. Uma possível interpretação dessa campanha publicitária refere-se ao fato de que se pode adquirir um *estilo* diferenciado ao se tornar proprietário de um determinado automóvel.

Trago tal exemplo para apoiar a argumentação de Abramo no tocante à “intenção de diferenciação” (ABRAMO, 1994), ou seja, à elaboração e construção de um *estilo distintivo*, que, além da forma de expressão e atuação, é outro aspecto pertinente à noção de estilo que considere na perspectiva para o desenvolvimento desta pesquisa. Ressalto um trecho da entrevista realizada com THC, na qual o jovem narra como elaborou seu próprio estilo e como interpreta o modo de vestir de outros colegas que também integram a Tribo do *Hip Hop*:

THC (24 anos): [. . .] eu acho que a imagem não faz a pessoa e nem o estilo dela, porque você pode trabalhar todo social, sapatinho e gravata e fazer *Hip Hop* ou fazer *hard cord*. O meu estilo, eu acho que serve mais pra *skatista* mesmo, eu sempre andei de *skate*, comecei a andar de *skate* com dez anos de idade.

Entrevistadora: No dia a dia é esse o teu estilo, mas e para ir nas festas?

THC: [. . .] Você vai para as baladas, as minas tudo bombando, os cara o maior estilo, vestido de rap, os correntão, não é de ouro que nem os gringo lá, aqui é de lata mesmo, eles pagam, querem pagar nota nas festas. A gente chama... a gente está fazendo uma letra - o estilo cagadinho...

Entrevistadora: Estilo cagadinho?

THC: É que é assim ó: se você vai numa festa de *rap*, se olha à frente de uma festa de *rap*... é todo mundo bonitinho, todo mundo, aquele estilão, as calças fundilhão, o maior estilo [. . .]. E tu lá, tu vais ver isso lá com certeza vai estar tomado de cara estilão. Os caras trabalham a semana toda em obra de servente, de pedreiro, vendendo CD no centro, de camelô... nada contra o serviço de cada pessoa, mas os caras se fodem, na real, trabalhando, fazendo força, para depois botar um roupão no *stille*, passar nas lojas de *rap* que tem em Porto Alegre que eu não vou citar os nomes das lojas aí...

Entrevistadora: E aí, o pessoal vai e compra as roupas...

THC: Adquire que nem louco né... tu faz uma roupa num estilo assim que tu gostas, tá ligado, aí tu larga, assim, dentro do colégio ou dentro de qualquer lugar, aquele estilão, assim, camiseta gigante, umas estampas da hora coloridona, todo mundo compra, "eu quero, eu quero, eu quero", tá ligado?

Como nos aponta Abramo (1994), a "intenção de diferenciação" estabelecida pelos jovens fica registrada no relato de THC, quando o mesmo reporta-se ao modo dele e de seus parceiros da Tribo do *Hip Hop* elaborarem os seus diferentes estilos, nesse caso específico, expresso através de seus diversos modos de vestir. Considero relevante destacar que não basta nos determos apenas nos aspectos visíveis, como por exemplo, nas roupas que compõem os distintos estilos, para Abramo (1994), "o estilo não é simplesmente o conjunto de traços que se pode observar" (p. 87). É importante também considerar o processo constante de diferenciação em relação aos outros, que se estabelece entre os jovens nos seus grupos juvenis, as tribos. Nesse sentido, retomo o relato da THC, quando o mesmo refere-se as suas escolhas por determinadas vestimentas, no seu caso: roupas largas, apropriadas à prática de *skate*. THC, mesmo utilizando-se de peças de vestuário que aparentemente seriam similares às roupas usadas pelos integrantes da *Tribo do Hip Hop*, não considera que essas sejam iguais. Como o próprio jovem

destaca, os outros apenas vestem o estilo que se identifica com o movimento *Hip Hop*, prática que denominou como “estilo cagadinho”. No entendimento de THC, ele não “veste” apenas o estilo, ele assume uma certa atitude, “personalidade”.

Entender o estilo como possibilidades de expressão dos sujeitos, das *Tribos*, de identificação e/ou diferenciação dos jovens remete-me a Feixa (1999), ao enfatizar que o estilo é uma organização de objetos e atividades culturais, produzindo determinados significados e constituindo identidades através de múltiplas combinações e recombinações.

Na seleção de excertos que seguem, continuo a enfatizar como os jovens envolvidos nesta pesquisa relacionam a música com os seus modos de vestir e com marcas produzidas em seus corpos, dessa maneira constituindo seus próprios estilos. Essas características podem ser notadas através das suas narrativas, como também nas imagens e nas fotografias por mim registradas. São fotos que retratam as identificações e diferenciações que esses jovens estabelecem com seus ídolos e com suas preferências musicais. No relato de Juan, o jovem comenta sobre seu modo de vestir; essa narrativa referia-se ao período no qual o aluno era apenas estudante, ou seja, não dividia seu tempo entre o trabalho e os estudos, ainda não estava inserido no mundo profissional.

Juan (19 anos): Há um tempo atrás eu me vestia assim, escrotamente... [risos].

Entrevistadora: Me diz o que é escrotamente [risos]?

Juan: É calça rasgada, assim, suja, tinha uma calça que eu não lavava fazia mais de um ano. Eu gostava dela assim, suja. Eu usava ela suja mesmo, aquilo era pra mim o máximo, calça suja, *All Star* sujo, rasgado nos dedos.

Entrevistadora: Era sempre o mesmo?

Juan: Sempre o mesmo, o único que eu tinha. Um *All Star* preto, que eu não tenho mais. Aquilo, pra mim, é uma relíquia, eu tenho agora um vermelho, mas aquele eu vou guardar [na lembrança] para o resto da vida porque ele marcou muitas coisas, muitas andanças, muitas caminhadas, muita noite na ruas... O meu cabelo também, o cabelo foi por causa do Kurt Cobain⁴⁰, o brinco eu sempre gostei, eu uso brinco desde os 10 anos.

⁴⁰Kurt Cobain foi o líder da banda *grunge Nirvana*, em 1994 o seu suicídio provocou grande impacto mundial, pois além de influenciar o modo de vestir dos jovens fãs, influenciou também em seus comportamentos. Nas análises de Shuker (1999), pesquisas que tentavam associar a música popular a suicídios de jovens utilizaram tal evento para reforçar suas hipóteses, já que na mesma época muitos fãs da banda e do líder tentaram imitá-lo.

Entrevistadora: E o hoje assim o teu vestir tem alguma influência? A tua calça suja, cadê?[risos]

Juan: Ah! Aquela, já joguei fora. Era demais, depois quando eu caí na realidade eu vi que aquilo ali era uma coisa, assim, horrível. Ao invés de atrair as pessoas, algumas pessoas afastavam, a família principalmente, apesar de eu não me interessar com o que os outros pensam...

Entrevistadora: Hum.

Juan: E agora eu uso calças, camiseta. Agora eu me visto melhor por causa do trabalho, como é que eu vou para o trabalho de calça rasgada e às vezes com o cabelo sujo, fedorento, pô daí não tem como!

Através desse excerto, posso registrar que a busca pela diferenciação é destacada nas narrativas dos alunos da escola em questão. Essas narrativas indicam a própria condição financeira, seus modos de agir, de pensar e de se posicionar em relação às suas preferências musicais como marcadores distintos de identificações e diferenciações. Assinalo que o jovem entrevistado relatou algumas alterações que foi obrigado a incorporar em seu visual a partir do momento em que ingressou no mundo do trabalho, no qual normalmente não se permite o uso de “calça rasgada, o tênis sujo, o cabelo comprido e sem lavar”. Da fala do jovem, ainda destaco outro aspecto que julgo pertinente de ser destacado, a necessidade de identificação, através do visual, com o seu ídolo (Kurt Cobain), vocalista da sua banda favorita.



Figura 14 – **Visual do fã:** o jovem mostra seu modo de vestir.



Figura 15 – **Visual do ídolo:** Fotografia do vocalista da Banda Nirvana – Kurt Cobain.

Como podemos visualizar e inferir a partir da observação da foto de Juan e da imagem do vocalista Kurt Cobain, há uma certa semelhança entre o visual do jovem e o do seu ídolo. A essa semelhança, neste estudo, atribuo um caráter proposital,

tendo em vista que o jovem intenciona tal identificação. Juan expressa essa identificação através do seu modo de vestir, na escolha da camisa xadrez e da sobreposição de peças, também nas marcas registradas em seu corpo, pelo uso do cabelo comprido e displicentemente solto.

De alguma maneira, essa situação intrigou-me, ao mesmo tempo em que me fez recordar as minhas vivências de estudante de ensino médio [na época denominava-se segundo grau]. Realizei meus estudos também em uma escola pública, freqüentava o turno da manhã e trabalhava como estagiária no turno da tarde. Em decorrência disso, também negociava meu visual entre os dois ambientes, entre os dois mundos que freqüentava, o do trabalho e o da escola. Poderia dizer que possuía, pelo menos, dois estilos distintos de me vestir e de me comportar.

Ainda sobre a forma de vestir alguns jovens destacaram:

KBLO (16 anos): [. . .] Eu era músico, eu tocava em uma orquestra de flautas, [. . .] um troço bem formal, na hora de tocar. Só que eu me apresentei em muitos teatros e em muitos eventos de Porto Alegre, a caráter, eu chegava para tocar assim [vestido de *punk grunge*], na hora que eu estivesse tocando, era com uniforme da orquestra, [. . .] mas fora dali, eu tenho a minha opção [. . .].

Entrevistadora: E os teus amigos também?

KBLO: Naquela época era só eu que andava a caráter, porque o resto do pessoal não tinha muita coragem. [. . .] Quando me dá vontade, às vezes eu pego e pinto as unhas de preto, [. . .] eu tenho comprado só roupa preta, [. . .] eu trabalho num órgão público e lá dentro tem as suas normas, não pode andar de bermuda, mas calça não diz que não pode ser rasgada [. . .] que não pode ser só de preto, não diz que não pode ter a unha pintada então eu ando a caráter...

Gabriel (23 anos): Então, por exemplo, tem o pessoal do *Hip Hop* que anda com as calças largas demais, aquele tênis, boné virado, tem gente que tem vinte poucos anos e não pode trabalhar assim né...

Para dar continuidade a essa discussão, amparo-me nas argumentações de Abramo (1994), que aponta o estilo como uma oportunidade de se constituir identidades em meio a um contexto de extrema complexidade e fragmentação. Como os processos de construção das identidades se dão através das identificações e diferenciações constantes, o estilo passa a configurar-se também, como uma possibilidade de parecer ou diferenciar-se dos outros. Dessa forma, entendo o estilo

como uma possível forma de identificação e também de expressão dos sujeitos e das tribos juvenis da escola em questão.

Tendo por base a imagem da figura 16, o jovem que se apelidou nesse estudo como MKM⁴¹ pediu para ser fotografado neste dia porque estava usando as vestimentas que escolheu para se apresentar, juntamente com sua banda de Pagode (ver Figuras 16 e 17).



Figura 16 – **Com que roupa eu vou?:** o jovem MKM [vestindo calça jeans rasgada e desfiada e camiseta sem mangas] escolhe este momento e local para ser fotografado.



Figura 17 – **Com essa!:** apresentação da banda de pagode, na qual MKM toca pandeiro.

O jovem destacado trabalha durante o dia e estuda à noite e, tal como nos sugere Feixa (1999), o seu estilo se expressa pela mistura de vestimentas e acessórios. Segundo as descrições do próprio jovem, ele usava um *piercing*⁴² na sobrancelha e correntes penduradas no cós da calça indicando um diferencial no seu visual de pagodeiro. Em outro trecho de entrevista, podemos apontar o quanto

⁴¹ O jovem MKM era um dos coordenadores da Tribo do *Hip Hop*.

⁴² *Piercing* é um acessório utilizado para adornar o rosto e o corpo. É prática muito comum para os praticantes de *body modification* (ou seja, a modificação corporal), que experimentam na pele técnicas mais revolucionárias, como o *branding* (queimar a pele), a escarificação (cortar a pele, deixar cicatriz), os implantes, as dilatações e até mesmo a bifurcação de línguas. Mas, atualmente o se uso já se tornou comum, podendo ser utilizado com o objetivo de buscar uma certa diferenciação, assim como de pertencimento a distintos grupos. Para saber, mais acessar o site: <http://www.terra.com.br/jovem/falaserio/2005/05/11/000.htm>.

as vestimentas são elementos importantes nas culturas juvenis. O modo de vestir-se influencia tanto na expressão dos sujeitos por suas preferências musicais como também na marcação das identidades desses sujeitos, nos grupos aos quais estão inseridos; no caso desse estudo, as *Tribos*.

É elucidativo o comentário de Le Breton (2004), ao referir-se às diversas maneiras pelas quais o corpo é adornado através da “originalidade do vestuário, do penteado, da atitude, etc., ou bem entendido, a tatuagem, o *piercing*, as escarificações, o *branding*, etc., são meios de sobrevalorizar o corpo e afirmar a sua presença para si e para os outros” (p.19) [*grifos do autor*]. O que nos leva a refletir junto com Le Breton (2004) é, que os jovens envolvidos no *Projeto das Tribos* utilizaram-se também dessas dinâmicas, para afirmarem as suas existências aos olhos dos demais colegas.

Talvez, neste momento, seja interessante trazer à tona alguns dados divulgados recentemente pelo terceiro Dossiê MTV Universo Jovem (2005)⁴³, o qual destaca que os jovens brasileiros consideram-se uma geração vaidosa. Nesta pesquisa foram entrevistados 2.359 jovens, moradores de sete capitais brasileiras, com idade entre quinze e trinta anos; cerca de 37% destes optaram pelo termo vaidade para caracterizar sua geração, em segundo lugar ficou o consumismo.

No referido Dossiê, em uma entrevista com uma jovem de dezessete anos, moradora de Porto Alegre, o uso de acessórios como o *piercing* é assim narrado:

Os mais velhos acham isso um desvio de comportamento, falam que eu sou louca em botar um *piercing*, em me furar toda. Mas eu acho que para a gente é vaidade. Para ter mais brilho, mais brinco. O jovem encara assim: eu vou ficar mais bonito. E o velho encara assim: é um desvio de comportamento (3º DOSSIÊ MTV UNIVERSO JOVEM, 2005, p. 33).

Um dos resultados preliminares do Dossiê MTV Universo Jovem (2005) indica que, além de os jovens considerarem a beleza fundamental, também acreditam que ela (a beleza) não é uma questão de sorte, mas sim de empenho. Tanto no Dossiê

⁴³ Trata-se do Dossiê Universo Jovem, na sua terceira edição. Realizado entre outubro e dezembro de 2004, o estudo abordou jovens do interior e capital de São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Brasília, Recife, Belo Horizonte e Porto Alegre, pertencentes às classes ABC e com idade entre 15 e 30 anos. O objetivo foi detectar tendências e entender o comportamento do jovem brasileiro residente nos grandes centros urbanos do país. Este é um projeto planejado e desenvolvido pela MTV Brasil. A primeira e a segunda edições foram divulgadas respectivamente nos anos de 1999 e 2000.

quanto nos dados empíricos deste estudo, a imagem tem um lugar de destaque. Para os jovens integrantes desta pesquisa, o modo de vestir demanda muita atenção, e, por esta razão, o local e a maneira na qual os jovens seriam fotografados configurou-se uma preocupação. Ao que parece, todos devem se empenhar para ter uma boa aparência, devem ser guardiões da vaidade, nem que para isto seja necessário negociar o visual.

Diante do que expus até o momento, ao atribuir visibilidades às maneiras pelas quais alguns jovens, integrantes das diferentes Tribos, investem em seus estilos, ou seja, modos de vestir, atividades culturais as quais costumam freqüentar e as músicas que produzem e ouvem. É possível argumentar que os sujeitos dessa pesquisa marcaram muitas formas de ser, de estar e de se posicionar nas culturas juvenis no contexto de uma escola pública de Porto Alegre.

Nos excertos que seguem, Gabriel e Krishna, ao explicarem como as *Tribos* foram sendo elaboradas e constituídas, acabaram por destacar o que, em suas concepções, diferenciaria uma tribo da outra.

Gabriel (23 anos): Até pode ter divergência de uma tribo com outra tribo. Como por exemplo, eu não gosto de Pagode ou eu também não gosto de Hip Hop.

Entrevistadora: Mas vocês chegam a observar alguma coisa assim?

Gabriel: Não, por enquanto não.

Entrevistadora: Por enquanto não?

Gabriel: Por enquanto não, mas... tem um pessoal do Rock, eles não se dão com nenhuma outra [Tribo]...

Entrevistadora: É uma característica da Tribo do Rock?

Gabriel: É, eles mesmos não se davam entre eles, agora já têm uma comunidade formada.

Krishna: É, o Rock, eles não aceitam nenhuma pessoa diferente, eles são formados entre 21 pessoas. E as 21 pessoas, são as 21 pessoas... Não dão abertura.

Gabriel: É eles andam todos de preto tem aquela coisa toda.

Krishna: Não dão abertura.

Entrevistadora: Dava pra identificar eles na gincana...

Krishna: É.

Gabriel: Dava para identificar, eles iam tudo de preto...

Krishna (22 anos): Não é só pelo preto, mas pelo comportamento agressivo, comportamento forte...

Gabriel: Revoltado.

Krishna: Um gênio revoltado.

Na continuação da entrevista, Gabriel e Krishna, descrevem como observam os distintos agrupamentos formados pelo *Projeto das Tribos*.

Krishna (22 anos): É, o rock tem isso, o *Hip Hop* já é um grupo mais maduro, não são novinhos, são pessoas de 20, 25, 26 anos...

Entrevistadora: Hum.

Krishna: A Tribo de Todos os Sons é um grupo mais disperso.

A jovem Krishna destaca, ainda, que o tempo livre utilizado para conversar dentro da escola com seus colegas e amigos depende quase que exclusivamente do ato de “matar aula”. Esse tempo, na concepção da entrevistada, seria indispensável para a socialização e estreitamento de laços afetivos entre os jovens dentro da instituição escolar, como podemos identificar na narrativa que segue.

Krishna: A tribo de Todos os Sons, eles são mais empenhados na aula, então eles não têm tempo para conversar, eles não matam aula, então é por isso que eles ficam mais dispersos que os outros...

Ainda questionando os alunos sobre os sujeitos que integram as diferentes Tribos, sobre as possíveis identificações e ou diferenciações que marcassem esses grupos, trago o excerto da entrevista realizada com outra jovem. Nesse excerto, Louquinha do *Reggae*, evidencia como os integrantes das *Tribos do Rock* e do *Pagode*, na sua concepção, se comportam, se vestem e como marcam seus corpos:

Louquinha do Reggae (17 anos): Dá assim para ver pela música que eles escutam, o jeito que se vestem, porque são tudo preto, roupas pretas, *piercing* e tal... daí tu sabes identificar assim. São totalmente diferentes do Pagode, o jeito das pessoas se comunicarem.

Entrevistadora: Como é o pessoal do Pagode?

Louquinha do Reggae: Eles já são, digamos, mais alegres, os *rockeiros* são loucos, sabe, são louco, assim, começam gritar, berrar, “Eu sou do rock! E o Pagode gosta mais de festa, curtição, a galera ali, uma caipirinha e tal...”

Dentre as várias formas de olhar para os estilos utilizados e produzidos pelos jovens envolvidos neste estudo, posso mostrar como os seus diferentes estilos podem atuar, de certa forma, nos comportamentos, nas atitudes e nas diversas maneiras de ser e viver as juventudes na contemporaneidade. Sugiro, ainda, que os

estilos são elementos importantes na constituição e expressão das identidades dos jovens e nas constantes formações dos grupos aos quais esses jovens se afiliam. Nessa contextualização, amparo-me nas análises de Le Breton (2004), ao focar a adesão que alguns sujeitos desenvolvem em relação a uma comunidade e a cumplicidade que podem compartilhar entre seus pares. As idéias do referido autor nos conduzem ainda a pensar que os jovens, com seus diversos estilos, buscam tornarem-se únicos, singulares ou iguais. Essa atitude, muitas vezes, é a que nos induz a pensar que os jovens se vestem da mesma forma, escolhem os mesmos modelos de roupas, a mesma padronagem de vestimentas e as mesmas cores, a ponto desse comportamento sugerir que esses sujeitos assumam uma atitude objetivando fundirem-se e confundirem-se com os demais jovens. Nas palavras de Le Breton (2004, p.135), “tornar-se singular, confundir-se com os outros, ou as duas coisas ao mesmo tempo” são comportamentos que posso evidenciar nos jovens que me propus a investigar.

Até o presente momento, enfatizei o modo dos jovens vestirem-se, marcarem seus corpos em decorrência das suas preferências musicais. Saliento ainda que nos referências teóricas nos quais esta dissertação está fundamentada, estilo não se restringe apenas ao visual incorporado pelos sujeitos. Conforme já descrevi anteriormente, ao referir-me aos estudos de Feixa (1999), o estilo compreende as músicas que se ouve, a estética que se adota, as atividades, eventos e produções culturais que se efetivam.

Não pretendo restringir, simplificar a utilização do termo estilo, objetivo com essa escolha apenas organizar os escritos e análises desta dissertação. Parto da premissa de que a música perpassa todos esses processos, nos quais os jovens, inseridos no *Projeto das Tribos*, estão sendo descritos e analisados. Portanto, na seção que segue ainda estarei enfatizando o estilo, porém dessa vez, atrelado às atividades, às práticas e produções culturais que os alunos realizaram dentro do espaço escolar.

3.3 Música e escola – efêmeros enredos

Inicialmente, considero pertinente enfatizar que no Instituto de Educação criaram-se alguns espaços, mesmo que de forma restrita, para *shows* de bandas de

rap e Pagode, dentre outros gêneros musicais. Nesses espaços, os alunos puderam expor suas produções culturais, dançar, negociar o seu modo de vestir, seus estilos, expressar seus gostos e pertencimentos através do visual e da música (ver Figuras 20 e 21), deixando evidente, de certa forma, a visibilidade dos seus processos de identificação e algumas identidades temporariamente assumidas pelos grupos, pelas tribos.

Mesmo que a escola seja tida como um local por excelência de aprendizagens, também sabemos que a mesma serve como um produtivo espaço de socialização. Neste estudo, conforme já destaquei anteriormente, optei por acompanhar práticas que se davam nos espaços intersticiais da vida cotidiana escolar, ou seja, nos espaços em que se davam atividades de lazer e convivência em meio à rotina da instituição. Diante dessa situação, pude notar que, mesmo a escola tendo que desempenhar os papéis tanto de educadora como de socializadora (LIBÂNEO, 2003), também passou a ser um espaço onde diversos modos de ser, de se vestir e de se relacionar coabitam, onde diferentes estilos se produzem, reproduzem e convivem. Procurei dar ênfase aos processos de socialização e identificação que ocorreram durante a realização de um *Projeto* organizado pelo Grêmio Estudantil da escola, sempre lembrando ao leitor a centralidade que a música assume nesse contexto.

A partir do título de uma reportagem, “Instituto de Educação, onde se aprende cantando”, publicada na Revista do Globo de 08 de julho do ano de 1944, trago à discussão, para balizar algumas análises, problematizações acerca das relações estabelecidas entre os alunos e o espaço físico da instituição. Haesbaert (2002), ao discutir sobre as noções de tempo e espaço, nos lança a um debate sobre a dimensão cultural com a qual constituímos novos espaços e territórios. Assinalo que o referido autor se detém nas análises das múltiplas e simultâneas configurações identitárias que convivem em um mesmo território. Dessa maneira, utilizo-me da concepção denominado, pelo autor como “território múltiplo”. Para Haesbaert (2002), essa concepção parte do entendimento de que o espaço “recompõe-se em suas territorialidades, sejam elas concreta ou simbolicamente vividas [. . .]. Um território múltiplo, onde devemos implementar [. . .] o convívio entre várias construções identitárias” (HAESBAERT, 2002, p.49). Convém elucidar que, no decorrer desta seção, procuro destacar as diferentes maneiras pelas quais os jovens

“ocupam” determinados espaços da instituição escolar, como significam esses espaços a partir das práticas que lá desenvolvem e como as distintas maneiras pelas quais “ocupam” e significam esses espaços constituem novos agrupamentos, novas Tribos. Nessas relações estabelecidas entre os sujeitos jovens e os territórios que eles significam constantemente, é que busco mostrar como delineiam-se algumas práticas atreladas à música, apropriadas e legitimadas, em detrimento de outras, para estarem e se manifestarem naquele espaço através de *Tribos* específicas.

Para apresentar e discutir como tais práticas se efetivaram, trago algumas imagens (Figuras 18 e 19), nas quais é possível visualizar a escadaria interna, em distintas épocas. Evidencio que tais imagens retratam um território que possui um certo *status*, um lugar privilegiado no qual se divulga e se difunde determinadas práticas escolares e culturais. Destaco ainda, a partir dessas imagens, algumas utilizações e reapropriações de territórios pelos alunos na escola, tais como os *shows* nas escadarias internas e o Festival de Bandas no ginásio. Inicialmente, apresentarei o registro de um dos *shows* que tiveram como palco a escadaria da escola (ver Figura 19). Esse *show* foi autorizado pela Direção da instituição para que se realizasse durante uma reunião de professores, no horário do recreio. Durante esse evento, entre uma canção e outra, o jovem THC, integrante da Tribo do *Hip Hop*, explicava para o público, através de versos compostos de improviso, os quatro elementos que integram o Movimento *Hip Hop* (o *break*, o *rap*, o *grafite* e o *DJ*).



Figura 18 – **Onde se aprende cantando:** ano de 1944 – antes de iniciarem as aulas, os alunos se reuniam nas escadarias [ordenadamente] com seus professores para entoarem hinos.



Figura 19 – **Onde se canta aprendendo:** ano de 2004 – a escadaria [interna] configura-se como um ponto nodal dentro da escola, abriga encontros, constitui-se como um local de bate papo, acesso à sala do Grêmio Estudantil, salas de aula, de vídeo e também funciona como palco e arquibancada para shows.

Em relação aos jovens que faziam parte da platéia, na figura 19, é possível interpretar que estariam ali vivenciando e participando de uma determinada atividade, que denomino “atividade focal”. Além dos jovens que compunham a platéia, podemos visualizar outros alunos que estavam manifestando publicamente suas “produções culturais” na escadaria da escola, que no momento estava sendo utilizada como palco. Conforme Feixa (1999), o termo atividade focal vincula-se a determinadas situações de lazer escolhidas pelos jovens, conforme as preferências musicais de cada grupo, de cada tribo. O referido autor também destaca que as produções culturais, através da música, atuam como divulgadoras dos modos de ser e de socializar de determinadas tribos.

A figura 18 demonstra uma cena do cotidiano e da própria rotina escolar do IE no ano de 1944, atividade que compreendia a música mais voltada para o canto de hinos que eram entoados ao se iniciar e terminar as atividades escolares diárias. Além desta prática escolar musical, também identifiquei, pesquisando em jornais antigos⁴⁴ no acervo histórico da biblioteca da instituição, algumas reportagens que tratavam da comemoração do Centenário da escola. Nessa comemoração, foi

⁴⁴ Pesquisei nos jornais: Correio do Povo do dia 06 de abril de 1969 e Jornal do Brasil do dia 13 de abril de 1969.

referido que o Orfeão⁴⁵, ligado à escola, fazia parte das atividades extraclasse da época, porém seguia uma lógica e alguns princípios que mantinham a instituição escolar no patamar de um “estabelecimento padrão em nosso País”. O Orfeão Artístico do Instituto de Educação denominava-se Araújo Viana e era composto por 250 normalistas, sob a regência de Dinah Néri Pereira. Tenho registro que essa prática deu origem a um *long play* (LP) gravado com músicas do gênero erudito e do folclore nacional e estrangeiro. Esse Orfeão Artístico foi elogiado pelo compositor Villa-Lobos, ao fazer referência a tal prática como: “Tudo aquilo que eu desejava, em matéria de canto orfeônico para o Brasil, encontrei no Orfeão [aqui o compositor cita o nome da instituição escolar]” (Correio do Povo, 04 de abril de 1969)⁴⁶.

Voltando nosso olhar para as figuras 18 e 19, com imagens da escadaria interna da escola, podemos observar os contrastes, as diferenças e algumas semelhanças existentes. Embora tais figuras não compartilhem de um mesmo tempo, de uma mesma época e retratem situações distintas, destaco a “ocupação do espaço”, no caso a escadaria da escola, como algo significativo. Posso registrar que na primeira imagem (Figura 18, datada de 1944) os alunos e professores estão alinhados, estruturados e organizados, todos compondo, ao mesmo tempo, o palco e o público. A mesma imagem também endereça a uma interpretação na qual destaca-se uma noção de ordem, de disciplina, pois todos os alunos estão enfileirados e aparentemente sendo coordenados pela figura de uma “regente”, posicionada ao centro, que comanda a todos. Na segunda imagem (Figura 19, datada de 2004) também é possível se inferir que há uma certa ordem, pois a escadaria assume certos contornos identificados como de um palco (ver também Figuras 20 e 21). Na mesma figura, observa-se que para a platéia há espaços “demarcados” (Figuras 19 e 20), pois o público localiza-se nas duas continuações laterais da escadaria e no saguão.

Tendo como pano de fundo a importância que os espaços, entendidos nesse estudo como territórios, assumem como possíveis fatores de identificações ou diferenciações entre os jovens e suas múltiplas formas de socializações na contemporaneidade, é meu interesse problematizar e discutir tais atravessamentos

⁴⁵ Orfeão caracteriza-se por uma prática da coletividade em que se organizam conjuntos heterogêneos de vozes e tamanho muito variável. Foi largamente difundido no Brasil por Villa-Lobos nas décadas de 1950 e 1960. Essas informações foram obtidas pelo *site* <http://www.sambachoro.com.br/debates>.

⁴⁶ Reportagem do Correio do Povo datada de 06 de abril de 1969.

nesta dissertação. Nessa direção, trago o excerto de uma entrevista realizada com um dos jovens:

MKM (17 anos): [. . .] eu fazia parte também, um tempo atrás, que é a tribo da escada [. . .] fica ali toda semana só grudado na escada [escadaria situada na entrada da escola] [. . .] a noite toda.

Entrevistadora: Tem um horário?

MKM: A noite toda, aquela ali é a turma da escada, ali é a tribo da escada.

Entrevistadora: Eles não entram para assistir a aula? E as faltas?

MKM: Daí...

Entrevistadora: Daí vai repetir o semestre por falta? E aí será que depois de evadido [é como a escola denomina os alunos que esgotaram o limite de faltas] o pessoal continua freqüentando a escada?

MKM: Continua freqüentando, eu também fazia parte da turma da cachaça, da tribo da cachaça, agora eu também não faço mais parte [risos]. [. . .] Bebia na escada aqui também...

Entrevistadora: Tem um bar aqui na frente...

MKM: Tem um bar, eu comprava no bar e vinha pra cá.

Do excerto de entrevista de MKM, é possível realizar algumas articulações entre o pertencer a determinado grupo e a utilização ou a significação de espaços, territórios. Para Filardo (2002), a apropriação, ou as maneiras pelas quais os jovens significam os espaços, estreita as relações entre os membros dos grupos, proporciona a construção de símbolos que “corporizam” esses grupos e produzem uma certa “homogeneização interna” dos agrupamentos, ou seja, possibilitam que se instaurem marcas de diferenciação em relação aos “outros” (FILARDO, 2002, p.13).

Sendo assim, é válido pensarmos em territórios culturais juvenis enquanto um processo que institui fronteiras nas quais os sujeitos podem se identificar e compartilhar comportamentos coletivos. Por outro lado, no texto intitulado *Culturas juvenis, identidades e internet: questões atuais*, Garbin (2003) nos alerta para o processo de desterritorialização que ocorre nas sociedades contemporâneas, nas quais a alarmante expansão dos meios de comunicação contribui para a fragmentação das identidades, que passam a girar em torno de outros referenciais.

[. . .] já que os jovens se constituem identitariamente através de uma “comunhão” de gostos e apreciações, a desterritorialização e o advento do *rock* – um dos assuntos preferidos da Rede – favorecem identidades não

mais relacionadas a bairros, clubes, regiões, nações... mas a um “estilo” (GARBIN, 2003, p. 130).

Das argumentações de Garbin (2003), podemos interpretar que a noção de território não está restrita apenas ao espaço físico ou material. A referida autora nos aponta que os novos arranjos propiciados pelas novas tecnologias fazem com que os territórios estejam vinculados também às práticas culturais nas quais os jovens estão imersos. Nessa direção, aponto para a importância que atribuo, neste trabalho, a algumas práticas, atreladas à música, que ocorreram durante a realização do *Projeto das Tribos*. Portanto, trago à tona algumas articulações possíveis entre territórios e essas práticas culturais vivenciadas na instituição em questão.

Para realizar tais articulações, assinalo que alguns espaços da escola, como também de seu entorno, são dotados de significados e significações específicos e partilhados entre os sujeitos jovens e seus agrupamentos. Dentre as múltiplas possibilidades de significações dos territórios realizadas pelos jovens, Feixa (1999) destaca que os jovens tanto podem se adaptar aos espaços como podem também criar outros espaços que antes não tinham determinadas significações para eles. Nesse sentido, os jovens constroem materialmente e simbolicamente outros sentidos, outras formas de ser e de se relacionar com os territórios. Ressalto que, nessa articulação, as práticas atuam concomitantemente, tanto os jovens são produzidos como são produtores desses territórios. Se as práticas também atuam como constituidoras dos territórios, é importante reservar essa idéia, pois os territórios têm correlação com práticas disseminadas dentro da escola, práticas essas que foram propostas pelo Grêmio Estudantil, através do *Projeto das Tribos*, e estavam atreladas à música. De certa forma, tais práticas, como os shows e a gincana, não ofereciam problemas à manutenção da ordem na escola, pois não estavam muito distantes das práticas escolares.

Ainda trazendo como foco de discussão as práticas e os territórios, convido o leitor a voltar sua atenção, mais uma vez, às imagens da escadaria interna da escola. Justifico que escolhi essas fotografias (Figuras 18 e 19) pelo fato de o ângulo na qual ambas foram registradas ser semelhante. Cumpre notar que os usos e espaços pelos quais a música circulou na instituição em diferentes contextos sócio-

históricos apresentaram algumas continuidades. Tais continuidades podem ser registradas no fato da escola ainda utilizar a escadaria como palco de *shows*, de eventos. Não tenho a intenção de comparar práticas desenvolvidas em distintas épocas, mas sim demarcar que a música, em muitos momentos, esteve e está atrelada a diferentes utilizações e reinterpretações na escola. Ressalto que a música está presente em diversas práticas escolares e também articulada às distintas maneiras pelas quais atuou e atua nos processos de identificação entre os jovens.

Para problematizar a presença da música nos processos de identificação e nas práticas culturais, trago uma outra situação em que a escadaria foi transformada em palco pelos alunos da escola. Nesse evento, acontece simultaneamente um *show* de *rap* e demonstração de malabares. O *rap*, a princípio, relaciona-se com todo um aparato que remete a contestações sociais, econômicas e culturais. Contudo, no momento registrado na fotografia, o *rap* está sendo utilizado para divulgar a *Gincana das Tribos*. Já os malabares, que envolvem a manipulação e equilíbrio de objetos, datam de 4000 anos, no Egito⁴⁷. Essa prática, que também integra o cenário circense mundial, é utilizada, na contemporaneidade, por grupos de jovens como os *Clubbers*⁴⁸, para denotar a adoração às artes e aos esportes radicais. Nas sinaleiras de algumas ruas e avenidas próximas à escola também é possível observar tal prática, executada por jovens e crianças em troca de dinheiro.

Nesse contexto, tanto o *rap* quanto os malabares estão reinterpretados, tendo em vista que podem apresentar outros significados e podem expressar diferentes aspectos das práticas e produções culturais juvenis (FEIXA, 1999). De acordo com o autor, as produções culturais têm como função expressar, por meios convencionais ou não, os contornos de cada *Tribo*. Nesse processo de expressão, os jovens que observei mostraram reapropriações de algumas práticas culturais. Como exemplo, cito o *show* de *rap* e os malabares (Figura 21). O primeiro exemplo

⁴⁷ informações obtidas no site www.malabares.com.br.

⁴⁸ A partir de uma busca em sites sobre *clubbers*, encontrei diferentes narrativas sobre este “movimento” ou “estilo”. A seguir, alguns excertos de um site elaborado por um *clubber* (o próprio webmaster se define como tal). “O estilo *clubber* é um estilo derivado dos *Punk's* e dos internautas. Dos *Punk's* por serem radicais e dos internautas por serem futuristas. Os *clubber's* se vestem de uma maneira extravagante, em geral dá pra reconhecer um pelas blusas coloridas, com personagens de desenhos japoneses, saias e calças coloridas, *leggings*, tênis coloridos, *piercings*, tatuagens tribais, cabelos estranhos que variam de verde-limão a rosa-choque. As meninas abusam de pulseiras e colares coloridos, *tic-tacs* para cabelo de todas as cores imagináveis, piranhas, anéis supercoloridos e grandes. São muito encontrados em *Raves* que são festas que duram de 12 horas” <http://geocities.yahoo.com.br/wagnermoutinho>.

trata de uma prática contestatória, o segundo vincula-se a uma habilidade de equilíbrio. Ambas as práticas tinham por finalidade a promoção e incentivo à participação dos alunos em um evento específico, no caso a *Gincana das Tribos*.



Figuras 20 e 21 – **Onde o rap encontra os malabares:** Show de rap e demonstração com malabares, apresentados pelos próprios alunos para divulgar a *Gincana das Tribos*. Local: escadaria interna da escola.

Ainda enfatizando essa possibilidade analítica, trago outra prática na qual ocorrem outras produções de sentido pelos alunos, durante o evento denominado Festival de Bandas. Conforme foi descrito anteriormente, no segundo capítulo desta dissertação, o Festival apresentou nove bandas no palco do Ginásio da escola. Na época, evidenciei que também havia pelo menos nove platéias diferentes. A cada troca de banda os jovens que constituíam a platéia também se alternavam (ver Figuras 22, 23, 24 e 25). Esta prática, para mim, também se revelou como uma nova postura de público, uma diferente maneira de estar em um *show*, uma outra prática cultural desenvolvida pelos alunos. Associo que essa movimentação, observada na platéia do Festival de Bandas, tenha alguma relação com as dinâmicas das festas denominadas *raves*⁴⁹, cada vez mais freqüentes no cotidiano de jovens urbanos.

⁴⁹ *Raves* são festas que podem durar mais de 12 horas, veiculam principalmente música eletrônica. Em uma mesma festa ocorrem diversos *shows* e eventos em distintos espaços simultaneamente. (<http://geocities.yahoo.com.br/wagnermoutinho>)

Nesses eventos é comum a montagem de vários palcos ou tendas, nos quais acontecem atividades ou *shows* simultâneos. Essa prática, para Valenzuela (1998), poderia ser o que o autor considera como “apropriações e conformações de sentidos” que se expressam pelo gosto musical, modos de se expressar, atitudes e comportamentos, dentre outros elementos.

Diferentemente da década de 1980, tempo em que eu e minha tribo juvenil freqüentávamos grandes *shows* no Gigantinho⁵⁰, “nós”, a platéia, chegávamos cedo para conseguir o melhor lugar e ali permanecíamos até que a atividade se encerrasse. No Festival de Bandas aqui analisado, como é possível visualizarmos nas figuras a seguir, houve uma intensa mobilidade no público.



Figuras 22 e 23 – “**Roda punk**” e banda: A platéia (alguns alunos organizam uma roda pra dançar, insinuar socos e pontapés, prática também conhecida como “roda *punk*”) e sua banda de trash metal.

⁵⁰ O Gigantinho é um ginásio desportivo, conhecido em Porto Alegre por abrigar vários *shows* e eventos nacionais e internacionais.



Figuras 24 e 25 – “Pagode Agarradinho” e banda: A platéia e o grupo de Pagode no palco.

No ano de 2004, época em que registrei essas fotografias, estava mais preocupada em destacar as maneiras pelas quais os jovens compunham seus modos de vestir, sobrepondo peças do vestuário, escolhendo cores e modelos específicos de roupas para cada ocasião, e também de como marcavam seus corpos. Já durante a defesa do projeto desta pesquisa, fui instigada a focar também minha atenção para a dança. De acordo com os estudos de Dayrell (2005), a música é ativamente vivida, seja através da sua escuta, da identificação com suas letras, com seus ritmos e também através da dança. O autor argumenta ainda que a dança pode, muitas vezes, funcionar como uma forma de inserção e também influenciar nas escolhas dos grupos de pares e das atividades de lazer dos jovens. Através das fotografias do Festival de Bandas, também é possível interpretar que, conforme ocorre a alternância do gênero musical, a dança se faz presente de forma diferenciada. Enfatizo essa alternância tendo em vista as sensações de estranhamento que tal prática me provocou. Em um curto espaço de tempo, presenciei a dança denominada “Roda Punk” (Figura 22) sendo substituída, logo em seguida, pelo “Pagode Agarradinho” (Figura 24). O “Pagode Agarradinho” se realizava em duplas compostas por casais de meninas e meninos ou apenas por meninas. Aqueles que não formavam suas duplas permaneciam apenas balançando o corpo, no ritmo das músicas executadas.

O fato de, em determinados momentos, alguns jovens optarem por dançar, desenvolverem coreografias específicas, e em outros escolherem apenas escutar a música, é também evidenciado nas pesquisas de Dayrell (2005). O autor, nos estudos sobre os processos de socialização de jovens de Belo Horizonte a partir do *funk* e do *rap*, evidencia que alguns jovens, vinculados ao *Hip Hop*, não consideram apropriado dançar enquanto um grupo canta. Tal afirmação deve-se ao fato de que o *rap* tem uma conotação contestatória, as letras da música procuram passar uma “mensagem”, portanto a dança impediria que houvesse concentração. Esse mesmo posicionamento talvez tenha sido adotado pela platéia dos shows nas escadarias da escola, assim como no Festival. Nesses espaços, a dança também não se expressava durante a apresentação musical dos *rappers*. Desse modo, posso inferir que tanto as maneiras escolhidas pelos jovens para compor suas vestimentas, para marcar seus corpos, manifestar suas preferências musicais, optar por determinadas práticas culturais, como a dança, estão inseridas nos processos de identificação e diferenciação desses jovens, processos esses que possibilitam aos jovens constituir suas identidades (DAYRELL, apud SOUZA et al., 2005). Parece-me, sim, que as danças, os *shows*, o vestuário, as marcas corporais e as maneiras pelas quais os jovens ocupam e se utilizam dos espaços, no contexto desta pesquisa, são reapropriados constantemente.

3.4 Fora do tom – as paredes e muros falam?

As oficinas estavam marcadas para iniciarem às 13h. Cheguei na escola às 12h30min, as portas estavam fechadas, avistei de longe a Krishna, o Gabriel e a filha deles, todos sentados na escadaria. Sentei com eles e fui informada que só aconteceria a oficina de grafite, a de *break* havia sido cancelada. Fiquei aguardando o THC, que traria o grafiteiro para a oficina [. . .] Logo em seguida, chega na frente da escola um jovem com uma mochila nas costas, boné, calça jeans rasgada e um *piercing* no lábio. O rapaz pergunta pelo THC. Krishna pergunta se é ele que vai dar a oficina de grafite. Ele responde que sim e se apresenta: Sou o 2Real [. . .]. Já passava das 13h 30min quando THC chega. Nesse momento, é avisado que não houve público para a oficina de grafite (com exceção de mim). THC e 2Real sentam na escada e me junto a eles. Ficamos conversando sobre o trabalho do 2Real, que prontamente tira da sua mochila um caderno no qual treina seus traços e técnicas. Enquanto eu olhava o caderno, os dois jovens iam me explicando os conceitos básicos, tais como, *bomb*, *tag*⁵¹, as

⁵¹ *Bomb* e *tag*, de acordo com 2Real, significam respectivamente as letras de escrita rápida e o “vômito”, ou seja, o ato de descarregar na parede toda a sua ira. Ambas são feitas em locais proibidos e identificam-se mais com a prática dos pichadores.

diferentes formas pelas quais os grafiteiros conseguem atingir o alto dos prédios “para expressar sua arte”, tal como foi realizado na fachada do próprio prédio da escola. De acordo com as informações do jovem, os grafiteiros subiram pelos galhos das árvores, tendo acesso ao telhado da Instituição. Posteriormente, se equilibraram em escadas, do tipo que se utiliza em piscinas, dessa forma obtendo uma posição privilegiada para grafitar [ver Figura 26]. Segundo *2Real*, o grafite é uma forma de se expressar. Ele afirmou que na sua história escolar sempre se sentiu reprimido, e que pelo grafite consegue se expressar. O jovem relatou que durante o período que cursava o Ensino Médio, em uma das suas aulas um professor entrou no primeiro dia, sem conhecer os alunos, e afirmou: “Vocês são um cesto de laranjas. Nesse cesto há laranjas boas e laranjas podres. As podres eu colocarei para fora, para não contaminar as outras”. *2Real*, ao narrar esse fato, exclamou: Bah! O cara nem nos conhecia e já foi nos chamando de “laranja”, que iria eliminar vários, logo abandonei os estudos. Perguntei se ele conseguia distinguir os grafites e seus respectivos autores. Ele afirmou que sim e, quando fica em dúvida, procura a assinatura. Pelo que pude notar, cada grafiteiro usa um pseudônimo que é escrito com letras estilizadas que se confundem e se entrelaçam. [. . .] Nesse dia, depois de conversar com THC e *2Real*, voltei para casa “olhando” de outra maneira para os grafites e pichações pelos quais passava todos os dias sem “ver” (Excerto do diário de campo Sábado 27/11/2004).



Figura 26 – **A fachada “fala”**: Foto da fachada superior do prédio da escola.

Do excerto do diário de campo, citado anteriormente, posso destacar a “nova” forma de “ver” os grafites e as pichações, e como esse “novo” olhar influenciou consideravelmente o meu posicionamento sobre tais práticas, enquanto pesquisadora. Passei a “ver” o grafite não apenas como um dos elementos que compõe o Movimento *Hip Hop*, mas sim como uma prática cultural, que tanto pode expressar de forma artística os sentimentos, idéias e valores dos jovens, como também uma prática que pode demarcar modos de vida, diferentes estilos, outras formas de socialização como também criar condições de “cidadania”. Para Athayde

(2005, p. 28), comumente o grafite é entendido como “tábua de salvação, via arte, para vândalos pichadores”.

Nesta seção, volto minha atenção e atribuo visibilidade a determinadas atividades e produções promovidas pelo Grêmio Estudantil, quais sejam, o grafite e a pichação. Trago à cena algumas das minhas impressões em relação às maneiras pelas quais o grafite e a pichação se fizeram e se fazem presentes na instituição. É importante destacar que, de acordo com Feixa (1999), tais práticas podem ser consideradas como formas de produção cultural, tendo em vista que podem funcionar como uma maneira de comunicar, de expressar determinados valores e de produzir modos de ser, modos esses possíveis de serem identificados a grupos juvenis específicos – Tribos.

Mesmo já tendo explorado brevemente o que entendo por grafite e pichação no segundo capítulo desta dissertação, volto a apresentar e problematizar tais concepções. Essa retomada tem por objetivo a discussão do grafite não necessariamente vinculado à música, ou seja, ao *rap*, mas mostrando que o próprio grafite também pode estar produzindo processos de identificação entre os jovens envolvidos.

O grafite e a pichação são produções que, muitas vezes, tornam-se próximas quanto as suas intenções iniciais, tendo em vista que ambas buscam “comunicar algo”, marcar territórios ou expressar determinadas culturas juvenis. Essa proximidade quanto às intenções nos leva a uma outra lógica, a uma outra forma de olhar, numa perspectiva na qual essas produções não são apenas tidas como exemplos de vandalismo e de rebeldia. Ao contrário, o grafite e a pichação engendram diferentes modos de ser, de se posicionar diante do mundo e de se relacionar com os pares, construindo “marcas” nos sujeitos e nos territórios, produzindo identificações e pautando modos de ser diante dos outros.

Apesar de o grafite e da pichação apresentarem tais similaridades quanto às suas intenções iniciais, é possível traçar algumas distinções entre tais produções. Para Gitahy (1999), tanto o grafite como a pichação se utilizam do mesmo “suporte”, ou seja, os muros, paredes, prédios, viadutos e demais espaços da cidade; fazem uso dos mesmos “materiais” – tinta e *spray*. Contudo, para o referido autor, o que diferenciaria uma produção da outra seria a valorização da imagem ou da escrita.

Nas palavras de Gitahy (1999): “Uma das diferenças entre o graffiti⁵² e a pichação é que o primeiro advém das artes plásticas e o segundo da escrita, ou seja, o graffiti privilegia a imagem; a pichação, a palavra e/ou a letra” (GITAHY, 1999, p.19).

Quanto às possíveis origens do grafite, Gitahy (1999) compara as pinturas nas cavernas da época pré-histórica com as idéias e signos pintados com tinta e *spray* nas cidades da atualidade. Segundo Ullmann (2005), na Grécia antiga já eram famosos os grafites realizados nas rochas e nas paredes das construções das casas⁵³. Em relação às origens das pichações, Gitahy (1999) acrescenta que:

A pichação não é exclusividade das sociedades atuais. Ao contrário, as paredes das cidades antigas eram tão pichadas quanto as de hoje [. . .] A julgar pelas paredes de Pompéia, cidade vitimada pela erupção do vulcão Vesúvio em 24 de agosto de 79 d.C., e por isso preservada, predominavam xingamentos, anúncios, poesias [. . .]. Já na Idade Média, época em que a Inquisição perseguia e castigava as bruxas, cobrindo-as com uma substância betuminosa chamada piche, os padres pichavam as paredes dos conventos de outras ordens que não lhes eram simpáticas (GITAHY, 1999, p.20).

O referido autor ainda complementa, referindo-se aos aspectos históricos que envolvem a produção do grafite e da pichação, que esses utilizavam-se, em suas primeiras manifestações, da tinta para imprimir suas idéias, imagens e escritos. Após a Segunda Guerra Mundial, o grafite e a pichação se expandiram, pelo fato das tintas serem produzidas em aerossol, entre outros motivos. Tal fato permitiu aos grafiteiros e pichadores mais liberdade em seus movimentos e maior velocidade na sua realização, possibilitando que os muros e paredes, dentre outros espaços, fossem rapidamente pintados. Autores como Gitahy (1999) e Athayde (2005) destacam que, no cenário brasileiro, muitos artistas tiveram a oportunidade de ministrar oficinas de grafite. Tais oficinas foram realizadas por iniciativa própria ou a convite de órgãos públicos e privados, trazendo à tona e divulgando tal prática. Além dessas oficinas, que acabaram por divulgar e por trazer o grafite à cena, uma outra prática se articulava a esse processo, o *grapicho*. Essa nova modalidade de

⁵² Relembro ao leitor que durante esse trabalho optei pelo uso da grafia dicionarizada da palavra grafite. Nessa citação, o autor optou pela grafia *graffito* de origem italiana, utilizada para designar “inscrições ou desenhos de épocas antigas, toscamente riscados a ponta ou a carvão, em rochas, paredes, etc. *Grffiti* é o plural de *graffito*. No singular, é usada para significar a técnica [. . .]. No plural, refere-se aos desenhos (GITAHY, 1999, p.13).

⁵³ São famosos os grafites da ilha de Thera, uma colônia espartana, atualmente conhecida como Santorini. Nessa ilha, encontram-se grafites em rochas, acompanhados das seguintes palavras: *kalós* (belo), *áristos* (o melhor), *agathós* (bom) e *thalerós* (robusto) (ULLMANN, 2005).

expressão das culturas juvenis é referida nas argumentações de Athayde (2005, p.30):

A tão aclamada capacidade brasileira de improvisar também acabou por criar uma modalidade tipicamente nacional de grafite, chamada de grapicho, que é feito utilizando-se tinta látex e rolinho para preencher letras gigantes com o nome do pichador. Endrigo Chiri Braz, 25 anos, jornalista que tem se dedicado a pesquisar o grafite, explica que só no Brasil usam-se rolinho e tinta látex: - Isso vem desde o começo, porque o spray é caro. Usar rolinho colaborou no desenvolvimento de um estilo brasileiro, é o grande trunfo do nosso grafite. E até hoje a maioria das pichações é feita com rolinho.

De acordo com Dayrell (2005), Gitahy (1999) e Athayde (2005), temos entre as décadas de 1970 e 1980 um incremento do grafite, assim como dos outros elementos do *Hip Hop* no Brasil. Esse fato teria influenciado nos modos de fazer a pichação. A partir dos autores, anteriormente referidos, é possível inferir que o grapicho é uma “mistura” do grafite com a pichação, a qual resultou em uma nova prática, que é adotada por muitos jovens para registrarem e imprimirem pelos espaços da cidade, e no caso deste estudo, pelas paredes e portas da instituição escolar, seus pensamentos, apelidos e as siglas que os identificam.

Retomando minhas anotações nos diários de campo, localizei uma circunstância que sintetiza a tensão estabelecida entre as normas da escola e a utilização do grapicho e da pichação em seus espaços. A situação envolvia alguns alunos que integravam a Tribo do Pagode e a vice-diretora do turno da noite. Os alunos haviam levado para a escola seus instrumentos musicais para realizarem um *show* de Pagode, mas não compreendiam por que o *show* tinha sido cancelado. O Grêmio Estudantil intercedeu a favor dos alunos e recebeu a explicação de que o *show* não aconteceria porque os mesmos alunos que se apresentariam eram os responsáveis por inúmeras pichações espalhadas por toda a escola (Figura 27). Segundo a vice-diretora, o grupo que estava sendo impedido se autodenominava *MUVUK*⁵⁴, e ela não poderia permitir que alunos com este tipo de conduta subissem ao palco, ou seja, “escadaria interna do prédio da escola”, e fossem aplaudidos por seus colegas. De certa forma, esses aplausos estariam, na concepção da vice-diretora, incentivando atos de pichações e vandalismo na instituição escolar.

⁵⁴ O termo *MUVUK*, pronunciado “*MUVUCA*”, foi utilizado pelos jovens para denominar um grupo de alunos identificados como bagunceiros e desordeiros pela Direção e pelos próprios integrantes.

Ainda com base nos registros dos diários de campo, destaco uma fala que foi pronunciada durante a execução do segundo *show* na escadaria: – *Essa escada é tudo!* Relacionando a sanção estipulada pela vice-diretora com a frase enunciada durante o *show*, é possível realizar diferentes interpretações. Uma dessas possibilidades interpretativas é de que a instituição “permite” e “apóia” algumas práticas identificadas com as culturas juvenis, em contraponto também as utiliza como forma de estipular quais atitudes e comportamentos são aceitos para serem incorporados no cotidiano escolar.



Figura 27 - **MUVUK**: A pichação do termo “MUVUK” na porta da sala do Grêmio Estudantil, situada no segundo andar da Escola. A inscrição também podia ser notada em outras portas de salas de aula neste andar e nas paredes dos corredores.

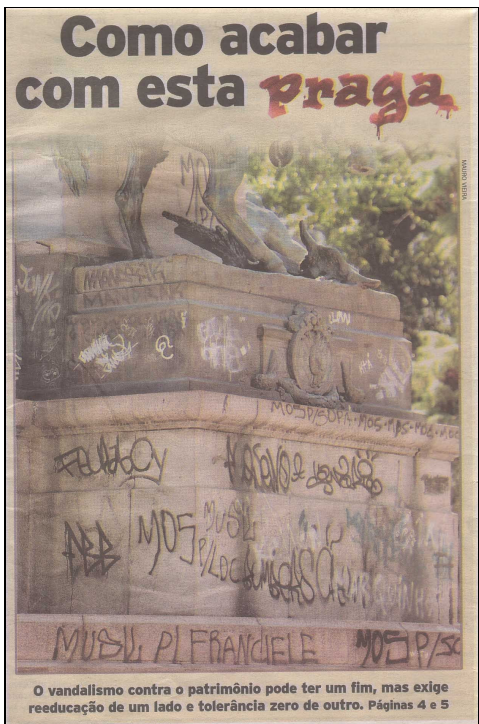
Fui instigada a problematizar a atitude da vice-diretora de ter “penalizado” um grupo de alunos, pelo fato deles terem pichado a escola. Inicialmente, não identifiquei o motivo daquela sanção, tão corriqueira em diversas escolas, ter me provocado um certo estranhamento. Tendo trabalhado durante anos em escolas públicas e privadas, já estava habituada a conviver com esse tipo de situação. O que me provocava estranhamento, naquele momento, era olhar para aquele fato com as “lentes” de pesquisadora, ou ainda, uma pesquisadora que presenciou esse momento enquanto aguardava, junto a outros alunos dentro da escola, para assistir à oficina de grafite, atividade organizada pela Tribo do *Hip Hop*. De certa forma, no

meu entendimento, era contraditória a atitude da vice-diretora de “proibir” a expressão cultural de alunos praticantes de pichação e, por outro lado, “abrir” as portas da escola para a oficina de grafite. Como identificar essa linha tênue que estaria separando uma prática legitimada, permitida e incentivada na e pela escola (o grafite), de uma atividade tida como proscrita, ilícita, um ato de vandalismo (a pichação)? Conduzindo essa discussão, amparo-me nas palavras de Athayde (2005, p.28), ao informar que:

[. . .] costuma-se classificar as letras incompreensíveis como pichações e os desenho coloridos como grafite (que os grafiteiros preferem escrito “graffiti”). O grafite, menos agressivo visualmente, e muitas vezes autorizado, é comumente apontado por ONGs como tábua de salvação, via arte, para vândalos pichadores.

O referido autor, ao destacar que muitas vezes o grafite é tido como arte e a pichação, sinônimo de vandalismo, acrescenta que na cidade de São Paulo, no mês de maio do ano de 2005, foi decretado pelo prefeito, José Serra, guerra à pichação através do programa “Cidade Limpa”. Em contrapartida, no mandato anterior, a ex-prefeita Marta Suplicy lançou um projeto, no ano de 2003, intitulado “São Paulo Capital *Graffiti*”. Durante esse projeto, a fachada de prédios públicos e privados serviu como “tela” autorizada para imprimirem-se grafites. Essa mesma tendência também pode ser observada pela ênfase dada ao grafite e à pichação, através de um periódico de grande circulação na cidade de Porto Alegre⁵⁵. Nas imagens que seguem, a pichação também é tida como uma prática de vandalismo e o grafite como uma expressão artística:

⁵⁵ Destaco que no ano de 2006, em Porto Alegre, foi criado o Disque Pichação (153), destinando-se ao registro de denúncias de pichações em espaços e vias públicas da cidade.



Figuras 28 e 29 – **Pichação vandalismo:** extraídas do jornal Zero Hora dos dias 16 de abril de 2006 e 05 de outubro de 2005, respectivamente.



Rola hoje, a partir das 23h55min, na Estação Mercado, a festa de entrega para a cidade do trem acima, pintado por seis grafiteiros. O projeto Identidade de Rua - promovido pelo Instituto Trocando Idéia Tecnologia Social, em parceria com o Trensurb - reuniu um grupo de artistas que estão grafitando quatro vagões desde a última sexta-feira.

Entre os grafiteiros que estão trabalhando nos carros desde a última sexta-feira, estão os paulistas Ise e Nina, o porto-alegrense Trampo e os irmãos Gustavo e Otávio

Pandolfo, conhecidos como Os Gêmeos - cuja assinatura está em murais de ruas da Europa, do Japão e dos Estados Unidos e que já participaram de uma ação semelhante em São Paulo, no ano passado, quando a CPTM (Companhia Paulista de Trens Metropolitanos) convidou a dupla a pintar vagões e túneis de acesso em diversas estações.

Hoje também estarão em exposição, dentro de um dos vagões decorados, as telas produzidas pelos 121 grafiteiros gaúchos que serão leiloadas no próximo dia 8 no Santander Cultural.



Capital está mais colorida. Até 31 de dezembro, 15 cabines telefônicas daquelas de concreto abandonaram o tradicional azul para receber os traços de 55 grafiteiros porto-alegrenses. Na manhã de ontem, Alexandre Cravo, 32 anos, e Rodrigo Guerra, 29, do grupo Os Crazy Parede, pintaram com motivos gaúchos (à esquerda) a cabine que fica na esquina da Avenida Ceará com a Avenida Farrapos, pertinho do Laçador. A ação é uma iniciativa do Identidade de Rua, projeto do Instituto Trocando Idéia Tecnologia Social.

O espaço das cabines foi cedido pela Ativa. Na quinta-feira, às 19h, o Identidade de Rua promove um leilão de telas de 11 grafiteiros gaúchos no Átrio do Santander Cultural, conduzido em versos de improviso - chamados de free-style - por Aori, da Liga dos MCs do Rio, e pelo MC gaúcho Diego Pixote

Figuras 30 e 31 – **Grafite salvação:** extraídas do jornal Zero Hora dos dias 17 de novembro e 06 de dezembro de 2005, respectivamente.

Na escola em que realizei esta pesquisa, alguns espaços foram destinados e “autorizados” para as expressões culturais dos alunos, através do grafite (ver Figuras 32 e 33). Porém, tanto o grafite quanto a pichação não se limitaram aos locais reservados e autorizados para tal finalidade, se expandindo por praticamente toda a extensão do prédio (ver Figuras 34 e 35) e pelas paredes das ruas do em torno da escola (ver Figuras 36 e 37).



Figuras 32 e 33 – **Espaço autorizado:** pela escola para a prática do grafite.



Figuras 34 e 35 - **Espaços não autorizados:** pela escola para a prática do grafite (e da pichação).



Figuras 36 e 37 – **A vizinhança autoriza?:** o grafite e a pichação presentes nas imediações da escola.

Destaco que, embora tenha apontado diferenças entre o grafite e a pichação, a partir da perspectiva teórica de alguns autores, não pretendo deter-me nas diferenciações ou oposições marcadas sobre tais práticas. Meu interesse, nesta dissertação, centra-se nos processos de identificação que essas práticas possibilitam aos sujeitos nelas envolvidos. Das imagens, das fotografias e dos excertos de diários de campo, aqui organizados e visibilizados, é possível identificar que a prática do grafite é “permitida” e até mesmo incentivada, dentro do espaço escolar no qual realizei esta pesquisa, em detrimento da prática de pichação. É importante ressaltar que os espaços reservados à prática do grafite eram restritos e pré-definidos pela direção do Instituto de Educação.

Enfatizo que as práticas do grafite e da pichação, efetuadas dentro da instituição escolar, proporcionaram condições para que os jovens ora se identificassem com uma prática, ora com outra, variando seus próprios estilos e comportamentos, sendo que tais elementos podem estar propiciando a constituição de distintas identidades juvenis.

No decorrer deste capítulo, destaquei os processos de identificação que ocorreram no cotidiano escolar dos jovens envolvidos no *Projeto das Tribos*. Nesses processos, enfatizei as diversas práticas culturais que movimentaram e mobilizaram os sujeitos através de suas vestimentas, de seus modos de pertencimento a distintos grupos, assim como também através de distintas produções culturais realizadas na escola. Tais práticas que ocorreram no contexto do *Projeto das Tribos* destacaram-

se como um importante meio dos jovens alunos se expressarem e se identificarem. Essas diferentes formas de expressão e de identificação foram, aqui, organizadas em quatro focos analíticos. O primeiro deles enfatizou a questão de como a música atravessa os múltiplos e simultâneos pertencimentos dos jovens com seus pares. O segundo foco prioriza o estilo e como esse possibilita aos jovens inúmeras formas de expressão e diferenciação através, por exemplo, das suas vestimentas, das marcas corporais e preferências musicais. O terceiro foco analisa as constantes (re)interpretações, efetivadas pelos alunos, manifestadas nas suas produções culturais. E o quarto e último foco trata do grafite e da pichação como formas de comunicação e de diálogo entre diversas culturas. Tais focos analíticos não se configuram como únicas maneiras de abordar o material empírico, mas sim como possibilidades de ver e reinterpretar como as identidades juvenis se compõem e recompõem em um determinado contexto escolar.

Ao me referir a algumas práticas que se manifestaram como possíveis formas de expressão, de identificação e de socialização dos jovens, pretendo advogar a favor da música como atravessadora de todas essas práticas e também como produtora e marcadora de identidades juvenis. Nesse entendimento, a música, de acordo com Feixa (1999), estaria profundamente arraigada com as culturas juvenis. Nas palavras do autor:

[. . .] a emergência das culturas juvenis está estreitamente associada ao nascimento do rock & roll [. . .]. A diferença de outras culturas musicais anteriores (inclusive o jazz), o que distingue o rock é sua estreita integração com o imaginário da cultura juvenil: os ídolos musicais “são pessoas como você” [. . .]. A partir desse momento, a música é utilizada pelos jovens como um meio de autodefinição, um emblema para marcar a identidade do grupo (FEIXA, 1999, p.101) [grifo do autor].

Apesar do referido autor enfatizar a importância da música na marcação de identidades de grupos juvenis, considero pertinente lembrar que para Carrano (2004) e Filardo (2002), tanto os agrupamentos juvenis, as tribos, as práticas culturais desenvolvidas pelos jovens, quanto os seus estilos, não são construções estáticas. Ao contrário, os jovens redimensionam constantemente as significações estabelecidas pelas culturas. Nesse entendimento, nos tornamos, conforme Veiga-Neto (2000a) denominou, “uma espécie cultural” (p.57) que se constitui na e pela cultura.

4. A MÚSICA NÃO PODE PARAR...



Figura 38 – **Desmontando o palco:** a sineta toca, é o sinal para o fim do *show*.

Início o quarto e último capítulo desta dissertação com a imagem que retrata o final de um dos *shows* musicais, que ocorreu durante a realização do *Projeto das Tribos*. Na fotografia, é possível visualizar os jovens “desmontando” o cenário do palco que foi provisoriamente construído de formas simbólica e física na escadaria interna da escola. No excerto que segue, trago algumas impressões, registradas no diário de campo, sobre os momentos da montagem, da execução dos *shows* e da desmontagem do palco, instante no qual a escadaria deixa de ser significada como palco e volta a ser utilizada como acesso ao segundo pavimento da instituição.

A movimentação para a montagem do palco [na escadaria interna da escola] começa cedo, por volta das 19h15min. Os alunos [THC, Gabriel e Mariana] buscam a caixa de som, fiação. O jovem MKM traz mesas e cadeiras de algumas salas de aula. Alguns instrumentos musicais começam a surgir, os alunos vão se posicionando no palco e tirando seus instrumentos das capas. Quando bate o sinal para o recreio, o saguão já está lotado, o público [alunos] foram chegando antes mesmo do sinal sonoro. [. . .] Inicia o *show*, THC apresenta os colegas que iniciarão com *rap*. [. . .] A vice-diretora aparece no meio da platéia e pede para baixar o volume das caixas de som. Logo em seguida, pelo que pude perceber, se encerra o tempo do pessoal do *Hip Hop* no palco, eles descem, se posicionam como platéia e instantaneamente sobe ao palco o pessoal do Pagode [alguns já aguardavam ao lado, nas escadarias laterais]. Os cavaquinhos e pandeiros saem de suas capas e começa a segunda parte do *show*. A vice-diretora aparece novamente e pede para baixar o volume da música. Alguns professores já estão saindo da reunião, param e assistem. Toca o sinal, é o final do recreio, o *show* acaba (Diário de Campo, 16/11/2004).

Um dos aspectos importante de ser enfatizado, em relação a essa cena, se refere à rapidez com a qual o palco é montado, surge. Destaco também que com essa mesma velocidade o palco é desmontado, desaparece e, conseqüentemente, a escada retorna a ser utilizada como local de encontro, de trânsito e de acesso dos alunos ao andar superior. Trago o registro fotográfico identificado como figura 38, como epígrafe deste capítulo, e o excerto de diário de campo, anteriormente apresentado para evidenciar algumas práticas culturais juvenis atreladas à música, como algo significativo na constituição das identidades juvenis e como foco que balizou esta pesquisa.

Com este estudo intento evocar questionamentos, provocar inquietações em relação às identidades juvenis na contemporaneidade. Meu olhar deteve-se, mais detidamente, nos processos de identificação que ocorreram durante algumas práticas culturais juvenis, vivenciadas no Instituto de Educação. Nas argumentações de Hall (2000), a identificação é entendida como “uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre ‘em processo’. Ela não é, nunca, completamente determinada” (p.106) [grifo do autor]. Essa impossibilidade de determinar e de fixar as identidades foi o que me motivou, me movimentou para que eu voltasse minha atenção, meus olhares para as práticas culturais que se desenvolviam em um determinado espaço escolar.

Passei a entender tais práticas culturais como ações que colocam em movimento múltiplas possibilidades de identificação, em uma dinâmica na qual os sujeitos se deslocam identificando-se e diferenciando-se numa constante dinâmica de ir e vir, refletindo a efemeridade e provisoriedade das próprias identificações. Em relação à efemeridade e à provisoriedade dos processos de identificação, Bauman (2005, p.36) afirma que, “identificar-se com...’ significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar”. O autor ainda enfatiza, nessa concepção, que portamos diferentes identidades, como se essas fossem “um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento” (idem, p.37).

Nessa perspectiva teórica, a diferença pode ser entendida como um processo que desestabiliza constantemente as identidades. Tendo em vista que a diferença se dá através da própria linguagem e de distintos sistemas simbólicos compartilhados nas diversas culturas, é possível inferir que os processos de identificação e

diferenciação se dão “através da cultura, não fora dela” (HALL, 1997, p.26). Como os processos de identificação são formados e transformados nas culturas, através da linguagem e de sistemas simbólicos, cabe ainda ressaltar que “a língua é um sistema social e não individual” (HALL, 2003, p.40), e que os sujeitos transitam por esses sistemas, nos quais os significados não são fixos, nunca prontos ou estáveis.

Tomando a noção da complexidade que envolve os processos de identificação, ressalto que meu interesse neste estudo centrou-se em como tais processos se dão entre os jovens investigados, aqueles com os quais convivi durante a elaboração desta dissertação. Portanto, relembro ao leitor que, neste trabalho, utilizei o termo juventudes, ancorada em determinados pressupostos teóricos. Julgo pertinente assinalar que, para tanto, compartilhei com as argumentações de autores tais como Margulis e Urresti (1998) e Carrano (2000), que entendem as juventudes como uma complexidade variável, que se difere através de inúmeras formas de ser nos distintos espaços e tempos sociais, históricos e culturais. Cabe enfatizar que me apropriei dessas concepções acerca das juventudes para compor meus caminhos de pesquisa, aliando-as com as próprias narrativas produzidas pelos jovens, com suas práticas, com seus modos de socialização, com as relações estabelecidas com a escola e com o mundo do trabalho.

Os excertos de narrativas extraídos das entrevistas, e também aquelas registradas por mim, em diários de campo, apresentam uma leitura possível que estaria relacionada com as narrativas de identidades. São narrativas que se relacionam com a forma como os jovens, alunos do Ensino Médio noturno da escola investigada, se descrevem, se narram. Esse processo contínuo de contar, narrar, enfim, comunicar a alguém ou a nós mesmos o que se passa a nossa volta, quem somos, como agimos, me fez retomar o que Culler (1999) tratou por *centralidade cultural da narrativa*. Segundo o autor, teríamos mais facilidade para compreender os acontecimentos e fatos contados por histórias do que por uma lógica científica.

Conforme destaquei no segundo capítulo deste trabalho, houve um investimento, por parte dos integrantes do Grêmio Estudantil, em organizar, institucionalizar grupos de pertencimento na escola, as chamadas tribos juvenis. Esse processo gerou diversas práticas culturais na instituição, e em decorrência das

vivências de tais práticas é que foram produzidas algumas narrativas, nas quais me apoiei para problematizar os processos de constituição de identidades juvenis. Das análises e problematizações dessas narrativas, pude identificar algumas continuidades que versavam sobre mudanças significativas de como os jovens poderiam ser e estar na escola na contemporaneidade. Algumas alterações que pude evidenciar foram: o incremento e a significação dos grupos de pertencimento na instituição, a reapropriação do espaço escolar enquanto territórios culturais juvenis, a redescoberta do prazer em freqüentar a escola (não necessariamente as salas de aula) e algumas alterações em como ocupar o tempo livre entre as atividades escolares e profissionais.

Desta forma, pude entender que as narrativas sobre as preferências musicais e os modos de ser dos entrevistados revelaram múltiplos significados e interpretações. Nessa direção, foi possível constatar o espaço que a música ocupa na socialização, nas trocas afetivas, na composição de estilos, na elaboração e efetivação dos grafites ou pichações dentro daquela instituição escolar, o que nos leva a pensar na produção de múltiplos e distintos espaços culturais pelos jovens naquela escola, buscando situar, dessa maneira, os inúmeros espaços culturais visíveis e invisíveis, onde habitam e se identificam as diversas identidades juvenis.

Considero ainda relevante enfatizar a importância de estarmos atentos às práticas culturais atreladas à música que fazem parte do cotidiano escolar desses jovens. Essas práticas culturais são entendidas como caminhos para que, nesse processo, possamos compreender de outras perspectivas esses sujeitos, as maneiras como interpretam seu mundo, agem sobre ele e dão sentido às suas vidas. Reforçando essas interpretações, assinalo que, após o término das atividades que envolveram o *Projeto das Tribos*, os grupos de pertencimento – as Tribos – continuaram a ser formados e transformados. Nesses processos, a música continuou sendo um fator agregador e constituidor de tais grupos.

Com as análises aqui apresentadas, não pretendo apontar uma forma, um retrato do papel da música como produtora de distintas identidades juvenis, mas sim problematizar questões sobre verdades arraigadas, conduzindo o leitor para outros olhares. Procurei então instigar em mim mesma, como pesquisadora e professora, e também nos possíveis leitores deste trabalho, outras temáticas, outros focos, uma

vez que a música, histórica e culturalmente, atua na constituição das identidades juvenis. Assim, esta pesquisa procurou discutir e problematizar alguns processos que envolviam essas identidades em um contexto escolar específico.

Por fim, acredito que os sujeitos envolvidos nos processos educativos devem estar mais abertos e atentos para ver e ouvir as juventudes, suas práticas culturais e suas distintas formas de socialização, configurando assim algumas possibilidades de demarcar e mapear fragmentos dessas complexas composições que são “Os sons das Tribos”, e que operam na produção das identidades dos estudantes aqui enfocados, compondo, assim, distintas maneiras de ser jovem na contemporaneidade.

No momento em que dou por finalizada esta dissertação de mestrado, remeto-me ao início, onde tudo começou, e identifico como é difícil o começo, mas acima de tudo, como é complicado dar um ponto final, um fim a este trabalho. Penso que todas as perguntas, todos os questionamentos que me incentivaram a buscar as ferramentas para elaboração de tal estudo, jamais serão suficientes para calar as inquietações e os infortúnios que a busca de respostas sensatas, possíveis e previsíveis requer. Porém, minha intenção é justamente a de elevar tais questionamentos a um nível onde o previsível, o estruturado dá lugar às inquietações, às elucubrações, às constantes dúvidas e a um movimento de ir e vir. Meu trabalho ampara-se nas inquietações e, quanto mais as tenho, mais (in)segura me sinto, no sinuoso labirinto do ato de pesquisar. Portanto, identifico-me com as palavras de Larrosa (2003, p.14):

O labirinto é o lugar do estudo. *Labor intus*.

Às vezes circular é unívoco, sem bifurcações, um só traço que leva da borda ao centro, do centro ao último círculo, daí, outra vez, ao centro, indefinidamente. Um só caminho em que o ponto central não é o lugar do sentido, da ordem, da clareza, da unidade, da apropriação e da reapropriação, mas o núcleo obsessivo e sempre evanescente que se abandona uma vez roçado, em que nunca se permanece. Aberto ao infinito.

Amparo-me no pensar de Larrosa (2003) para finalizar esta dissertação, pois compreendo a educação também como um “labirinto”, ou melhor, um possível espaço “em que nunca se permanece”. Compreendo o campo da educação como um espaço de inúmeras chegadas e partidas, no qual constituem-se múltiplas

possibilidades de idas e voltas, sem locais específicos, sem “um só caminho”. Desse olhar, o que me interessa, neste momento, são as aprendizagens que os sujeitos jovens colocam em movimentação nos espaços intersticiais da escola. Minhas inquietações, neste estudo, propuseram-se a problematizar como podem estar sendo produzidas distintas identidades juvenis no espaço escolar. Preocupa-me como nós, professores, estamos nos movimentando nesse “labirinto” e transitando pelos diversos saberes que constituem as inúmeras formas de ser jovem na contemporaneidade. Enfatizo que, ao referir tais inquietações, pretendo provocar a mim mesma e a outros educadores para que possamos identificar no cotidiano escolar dos jovens as inúmeras aprendizagens que se dão dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.
- ALMEIDA, Francisco de Assis de. *Aprontando Filhos de Santo: um estudo antropológico sobre a transmissão-reinvenção em uma rede de casas de batuque em Porto Alegre*. Porto Alegre, Seminário Avançado: Itinerários de Pesquisas no campo juvenil: perspectivas etnográficas pós-modernas, do Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS, 30 nov. 2004. Palestra.
- ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós, 1995.
- ATHAYDE, Phydia de. Artimanhas da pichação. *Carta Capital na Escola*. Edições 344/345/346/347, set. 2005.
- Aurélio século XXI – versão 3.0 – Editora Nova Fronteira.
- BARBERO, Jesús Martín. Jóvenes: dê-s-orden cultural e palimpsestos de identidad. In: CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, María Cristina Laverde, VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (ed). *“Vivendo a toda” – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Série Encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paidós, 1998, p.22-37.
- BARROS, Alfredo; ECKERT, Cornelia; GASTALDO, Édison *et al.* A grafia da luz na narrativa etnográfica. In: ACHUTTI, Luiz E (org.). *Ensaio (sobre o) Fotográfico*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- _____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Traduzido por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CANEVACCI, Massimo. *Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Tradução: Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CARRANO, Paulo C.R. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento: revista da faculdade de educação da UFF*. Rio de Janeiro, n.1, maio, 2000.

CAUDURO, Flávio V. Fotografia digital. In: ACHUTTI, Luiz E (org.). *Ensaio (sobre o) Fotográfico*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1998.

COHN, Gabriel. *Theodor W. Adorno: sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa C. V. (org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2000.

_____. (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CULLER, Jonathan. Narrativa. In: _____. *Teoria Literária – uma introdução*. São Paulo: Beca Produções, 1999.

COSTA, Pere-Oriol; TORNERO, José Manuel Pérez; TROPEA, Fabio. *Tribus urbanas el ânsia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Piados, 1996.

DAMASCENO, Maria Nobre. Entre o sonho e a realidade – os jovens e as relações com o mundo do trabalho. *Revista Educação em Debate*. Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará. V.1, n.39, 2000. p. 130-142.

DAYRELL, Juárez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DIÓGENES, Glória. Rebeldia urbana: tramas de exclusão e violência juvenil. In: HERSCHMANN, Micael (org.). *Abalando os anos 90: funk e hip hop: globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DOSSIÊ MTV UNIVERSO JOVEM 3, MTV Brasil, 2005.

DU Gay, Paul de et al. *Doing Cultural Studies. The story of the Sony Walkman*. Londres: Sage, 1997.

FAILACHE, Flôrência; OLIVEIRA, Juan. Skaters: saltando obstáculos urbanos. In: FILARDO, Verônica (coord.). *Tribus urbanas em Montevideo: nuevas formas de sociabilidad juvenil*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2002.

FEIXA, Carles. *De jovenes, bandas e tribus: antropologia de la juventud*. Barcelona: Ariel, 1999.

FILARDO, Verônica (coord.). *Tribus urbanas em Montevideo: nuevas formas de sociabilidad juvenil*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Modos e modas jovens – tribalistas no espaço público da mídia*. Porto Alegre, Núcleo de Integração Universidade Escola, 06 de out. 2004. Palestra.

FREITAS, Verlaïne. *Adorno & A arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FRITH, Simon. Music and identity. In: HALL, Stuart e DU GAY, Paul (ed.). *Questions of Cultural Identity*. Sage Publications, 1997.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GARBIN, Elisabete M. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*. V. 23. Mai/jun/ago, 2003. p.119-135.

GEERTZ, C. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*, São Paulo, v.22, n.3, p. 58-63, 1989.

GOTTSCHALK, S. Postmodern sensibilities and ethnographic possibilities. In: BANKS, A.; BANKS, S. (Ed.). *Fiction and social research: by ice or fire*. London: Altamira Press, 1998. p. 205-233.

GYTAHY, Celso. *O que é graffiti*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GURAN, Milton. A “fotografia eficiente” e as Ciências Sociais. In: ACHUTTI, Luiz E (org.). *Ensaio (sobre o) Fotográfico*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1998.

HAESBAERT, Rogério. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.22, n.2, jul/dez. 1997a.

HALL, Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997b.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Ed. Alertes, 1996.

_____. *Estudar*. Tradução: Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Porto Alegre: Museu da UFRGS, 2003.

LE BRETON, David. *Sinais de identidade: tatuagens, piercings e outras marcas corporais*. Lisboa: Miosótis, 2004.

LIBÂNEO, Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa V. (org.). *A escola tem futuro?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOURO, Guacira L. *História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul*. Cadernos de Educação e Realidade n.1, Porto Alegre, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. Perspectivas tribais ou mudança do paradigma social. Revista FAMECOS: *mídia, cultura e tecnologia*. N. 23. Abr, 2004. p. 23-29.

_____. El hombre vuelve a la tribo. *Clarín*, Buenos Aires, 29 jan. 2005. Revista de Cultura, p. 12-13.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de la juventud. In: CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, María Cristina Laverde, VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (ed). *“Vivendo a toda” – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Série Encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paidós, 1998, p.3-21.

MATO, Daniel. Esboço para uma linha de investigação em cultura e transformações sociais em tempos de globalização. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MATTELART, A; NEVEU, E. *Introdução aos Estudos Culturais*. Traduzido por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MICROSOFT ® Encarta. Encyclopedia Microsoft Corporation. 2002. 1 CD-ROM.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*. V. 23. Mai/jun/ago, 2003. p. 103-118.

SAMAIN, Etienne. Modalidades do olhar fotográfico. In: ACHUTTI, Luiz E (org.). *Ensaio (sobre o) Fotográfico*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1998.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SHUKER, Roy. *Vocabulário de música pop*. Traduzido por Carlos Szlak. São Paulo: Hedra, 1999.

SILVA Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa C. V. (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Rosângela. Adolescência: Monstruosidade cultural? In: *Educação e Realidade. Produção do corpo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n.2, jul./dez. 2000. p. 151-159.

SONTAG, Susan. *Sobre a fotografia*. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip Hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SPÓSITO, Marília Pontes. Estudo sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, 1997, n.5. p.37-52.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

THOMPSON, Kenneth A. Estudos Culturais e educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

TORNERO, José Manuel P.; COSTA, Pere-Oriol; TROPEA, Fabio. *Tribus urbanas el ânsia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Paidós, 1996.

TORRES, Maria Cecília A.R. *Identidades musicais de alunas de Pedagogia: músicas, memórias e mídia*. UFRGS/FACED/PPGEdu, 2003. Tese de Doutorado.

ULLMANN, Reinholdo A. *Amor e Sexo na Grécia Antiga*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

VALENZUELA, José Manuel. Las identidades juveniles. In: CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, María Cristina Laverde, VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (ed). *"Vivendo a toda" – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Série Encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paidós, 1998.

_____. De los pachucos a los cholos. Movimientos juveniles en la frontera México-Estados Unidos. In: FEIXA, Carles; MOLINA, Fidel e ALSINET, Carles; FEIXA, Carles; MOLINA, Fidel (eds.). *Movimientos juveniles en América Latina: pachucos, malandros, punketas*. Barcelona: Ariel, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares...In: COSTA, Marisa V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2000a.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera M. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. V. 23. Mai/jun/ago, 2003. p. 5-15.

VIEIRA, Maria R. R. *Minha palavra vale tiro, eu tenho muita munição: movimento Hip Hop e identidades juvenis*. UFRGS/FACED/PPGEdu, 2000. Proposta de Dissertação de Mestrado.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. Tradução: Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita Amélia T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Discografia

ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa. *Tribalistas*. Rio de Janeiro: EMI, 2002. *Tribalistas*, 3,21min.

ANTUNES, Arnaldo. *Música para Ouvir*. São Paulo: BMG, 1998. *Um Som*, 4,46min.,

VELOSO, Caetano. *Fora da Ordem*. São Paulo: Polygram, 1991. *Circuladô*, 3,54min.

Sites

ANTUNES, Xênia. *Grafite: riscos e rabiscos*. Disponível em :
<<http://www.xenia.com.br/jornal/grafite2.htm>> Acesso em: 16 fev. 2005.

MAGNANI, Jose Guilherme Cantor. *Tribos Urbanas: Metáfora ou categoria?* Núcleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo. Disponível em:
<<http://www.n-a-u.org/#1> > Acesso em: 20/10/2005.

MALABARES. Disponível em: < www.malabares.com.br> Acesso em: 15 fev. 2005.

MOVIMENTO CLUBBER. Disponível em:
<<http://geocities.yahoo.com.br/wagnermoutinho>> Acesso em: 23 jun. 2004.

O QUE É GRAFITE. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/desenhista/grafite.html>.> Acesso em: 16 fev. 2005.

PARCEIROS VOLUNTÁRIOS. Disponível em:
<<http://www.tribosparceiros.org.br/2003/mural.php>> Acesso em: 20 mar. 2005.

MOVIMENTO CLUBBER. Disponível em:
<<http://www.terra.com.br/jovem/falaserio.htm>> Acesso em: 11 mai. 2005.

<<http://www.sambachoro.com.br/debates>> Acesso em: 08 jun. 2005.

<<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 18 jul. 2006.

ANEXOS

Figura capa

Imagem de Keith Haring, grafiteiro da geração Basquiat, absorvida pelas galerias nova-iorquinas em meados da década de 80. Antes de ser grafiteiro, Haring freqüentou a *School of Visual Arts*, uma das melhores escolas de artes visuais do mundo, pioneira em adotar a semiótica como um caminho de conceber uma obra visual. Seu trabalho é uma introdução ao mundo da simbologia, (sua marca registrada é uma estilização característica da figura humana). Ele codifica o imaginário urbano tanto na narrativa quanto na composição. Rejeita a "arte formal da saudável e culta minoria branca", identificando-se com a arte das ruas, o grafite, o hip-hop, a questão da AIDS, etc. Seus desenhos falam do perigo nuclear, de sexo, do domínio da tecnologia e de fantasias através de figuras mutantes e seres radiantes. Vivendo em uma grande metrópole, o artista compôs seus desenhos em traços largos de nanquim que lembram teias urbanas, geradoras de imagens codificadas dentro de uma abstração quase expressionista. Haring distribuía suas representações pelos muros e painéis espalhados pela cidade (imagem e texto retirados do site: www.cybergoias.com/artesplasticas/keith.php, em 10 de agosto de 2006).

ANEXO A1

Porto Alegre, 05 de outubro de 2004.

Ilma Prof^a. Estela Regina Fasolo
Diretora do Centro de Formação de Professores General Flores da Cunha – Instituto de
Educação
Porto Alegre, RS

Senhora Diretora

Ao cumprimentá-la, venho, através deste apresentar-me. Sou mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Venho por meio deste solicitar permissão a esta Direção, educadores/as, alunos e alunas, bem como seus familiares – das turmas de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental e primeiro a terceiro ano do Ensino Médio – para desenvolver junto a esta instituição o projeto de pesquisa intitulado *Vestimentas e indumentárias: a moda constituidora de identidades juvenis* [título provisório]. Trata-se de projeto que desenvolvo, sob orientação da Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin. Tal estudo tem por objetivo investigar qual a relação dos jovens com o consumo de vestimentas, indumentárias; o uso da moda e quais os efeitos destes consumos na constituição de suas identidades.

Minha intenção é observar e acompanhar as atividades que envolvam os jovens integrantes ou participantes das atividades promovidas pelo Conselho de Alunos do Instituto de Educação - CAIE. O interesse neste grupo justifica-se devido ao *slogan* utilizado pela atual gestão intitulado *Para unir todas as tribos*. Para tal, deverei entrevistar alunos e alunas, observá-los/as durante alguns projetos/atividades desenvolvidos pelo CAIE, que se dispuserem a participar devidamente autorizados pelos familiares, caso sejam menores de dezoito anos ou assinado pelos mesmos se forem maiores de idade, conforme o *Termo de Consentimento Informado* que segue em anexo o qual cada aluno/a, se aceitar participar das atividades, deverá trazer assinado.

Os dados coletados serão gravações de conversas e entrevistas, fotografias das atividades e eventuais filmagens. Estes serão analisados e utilizados em minha Dissertação de Mestrado, respeitando preceitos éticos de pesquisa, como não mencionar os nomes e identidades dos participantes e da instituição em momento algum.

Cumpre notar que o material não será utilizado para fins comerciais ou estranhos aos objetivos educacionais, pois os registros têm por objetivo central aprofundar estudos sobre as possíveis relações construídas entre as identidades juvenis e a moda.

Na certeza de poder contar com o apoio desta instituição de ensino, bem como da comunidade de pais, alunos e educadores, antecipadamente agradeço.

Lisiane Gazola Santos* (Mestranda do PPGEDU/UFRGS)

Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin (Orientadora)

***Contatos com a mestranda:** (51) 3029 2456 - (51) 9113 6573 e pelo endereço eletrônico lisigazola@terra.com.br

ANEXO A2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Srs. Pais e/ou responsáveis

Ao cumprimentá-los, venho, através deste apresentar-me. Sou mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, e a proposta do projeto de pesquisa que realizo neste momento, intitula-se **Vestimentas e indumentárias: a moda constituidora de identidades [título provisório]**. Tal estudo, por objetivo investigar quais as relações dos/as jovens com o consumo de vestimentas, indumentárias; o uso da moda e quais os efeitos destes consumos na constituição de suas identidades. Para tanto, com autorização e consentimento da direção e serviço de orientação da escola, dos senhores pais ou responsáveis, caso os/as alunos/as sejam menores de dezoito anos e dos/as próprios/as alunos/as, se estes/as forem maiores de idade.

Minha intenção é acompanhar as atividades que envolvam os jovens integrantes ou participantes das atividades promovidas pelo CAIE (Conselho de Alunos do Instituto de Educação). O interesse nestes grupos justifica-se devido ao *slogan* utilizado pela atual gestão - **Para unir todas as tribos**.

Para tal, durante as atividades propostas pelo CAIE, deverei entrevistar alunos e alunas, observar, filmar, ouvir, fotografar, etc., que se dispuserem a participar devidamente autorizados/as pelos familiares ou que tiverem consentido em participar do projeto de pesquisa.

Os dados serão coletados por mim, e serão analisados e utilizados na realização de minha dissertação de Mestrado. Contudo, estes estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes reais dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Outrossim, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através dos telefones (51) 3029-2456, (51) 9113573 ou pelo endereço eletrônico lisigazola@terra.com.br

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu _____, R.G. sob nº _____, concordo que o aluno/a _____, sob minha responsabilidade e guarda, participe do projeto de pesquisa.

Assinatura dos Pais ou Responsável

Assinatura da Pesquisadora
Lisiane Gazola Santos

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin

Porto Alegre, ____ de _____ de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prezado/a aluno/a

Ao cumprimentá-lo/a, venho, através deste apresentar-me. Sou mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, e a proposta do projeto de pesquisa que realizo neste momento, intitula-se **Vestimentas e indumentárias: a moda constituidora de identidades [título provisório]**. Tal estudo, tem por objetivo investigar qual a relação dos jovens com o consumo de vestimentas, indumentárias; o uso da moda e quais os efeitos destes consumos na constituição de suas identidades. Para tanto, com autorização e consentimento da direção e serviço de orientação da escola, dos pais ou responsáveis, caso os alunos sejam menores de dezoito anos e dos/as próprios/as alunos/as alunos/as, se estes/as forem maiores de idade realizarei observações e entrevistas. Minha intenção é acompanhar as atividades que envolvam os jovens integrantes ou participantes das atividades promovidas pelo CAIE (Conselho de Alunos do Instituto de Educação). O interesse nestes grupos justifica-se devido ao *slogan* utilizado pela atual gestão – **Para unir todas as tribos**.

Para tal, deverei entrevistar alunos e alunas, observá-los durante as atividades propostas pelo CAIE, que se dispuserem a participar devidamente autorizados pelos familiares ou que tiverem consentido em participar do projeto de pesquisa.

Os dados serão coletados por mim, através de gravações de conversas, entrevistas, fotografias das atividades e eventuais filmagens e serão analisados e utilizados na realização de minha dissertação de Mestrado. Contudo, estes estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes reais dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Outrossim, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através dos telefones (51) 3029-2456, (51) 9113573 ou pelo endereço eletrônico lisigazola@terra.com.br

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu _____, R.G. sob nº _____, concordo em participar do projeto de pesquisa.

Assinatura do/a aluno/a

Assinatura da Pesquisadora
Lisiane Gazola Santos

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin

Porto Alegre, ____ de _____ de 2004.

ANEXO B1

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Estudos Culturais em Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Elisabete Maria Garbin
Orientanda: Lisiane Gazola Santos

Roteiro de entrevista (com os integrantes do CAIE)

1. Nome, idade, local de moradia, com quem mora?
2. Como se deu o encontro do grupo que compõe a chapa?
3. Como surgiu a idéia: “Para unir todas as tribos”?
4. Quais projetos estão acontecendo voltados para o slogan “Para unir todas as tribos”?
5. O que é tribo para você? Me fale sobre tribos:
6. Tu pertences ou te identificas com alguma tribo? Qual (ais)?
7. O que leva uma pessoa buscar/pertencer a uma ou mais tribos?
8. Quais tribos vocês já perceberam/identificaram na escola?

ANEXO B2

Roteiro de entrevista (coordenadores e integrantes de tribos)

1. Nome, idade, local de moradia, com quem mora?
2. Como se deu o encontro do grupo que compõe a tribo?
3. O que é tribo para você? Me fale sobre tribos:
4. Tu pertences ou te identificas com alguma tribo? Qual (ais)?
5. O que leva uma pessoa buscar/pertencer a uma ou mais tribos?
6. Quais tribos vocês já perceberam/identificaram na escola?
7. O que é necessário para pertencer/integrar a tua tribo (ou outras)?

Temas sobre as preferências e estilos musicais

1. Significado da música na vida de cada um
2. Preferências musicais
3. Ídolos
4. Usos simbólicos que fazem da música através de adereços
5. Opinião sobre a influência da música veiculada pela mídia no comportamento das pessoas
6. Experiências auditivas
7. Lugares e Festas que frequenta

ANEXO C1

Projeto das Tribos

Justificativa: O Projeto das tribos surgiu ainda na Campanha eleitoral da Chapa “O futuro é agora! Para unir todas as tribos!” pensando na união dos alunos do noturno, que trabalham o dia inteiro, têm família e as vezes chegam cansados para estudar. Sendo assim, o Projeto das Tribos pode ajudar os alunos a se conhecerem melhor, fazendo coisas que gostam e se integrando, diminuindo a evasão escolar. E transformando a escola em um lugar mais agradável.

Objetivos:

O Projeto das Tribos tem como objetivos:

- Integrar os alunos do noturno, principalmente, através de atividades com música, competição e brincadeiras;
- Unir todas as tribos do noturno para favorecer a amizade entre os alunos;
- Oferecer oficinas sobre cada tribo para divulgar a música, a dança e arte de cada uma;
- Colocar música no recreio, dividindo o tempo para cada tribo;
- Fazer shows e concursos de bandas de alunos da escola;
- Integrar as diferentes raças (brancos e negros) através da música das tribos.

Atividades:

- Gincana das Tribos;
- Shows das tribos;
- Música no recreio (rádio dos alunos);
- Festival de Bandas (parceria do Grêmio Estudantil com o Curso de Magistério);
- Oficinas das Tribos.

Cronograma:

2º semestre de 2004

- Gincana das Tribos para o noturno – Outubro
- Início das oficinas das Tribos – Novembro
- Festival de Bandas – Dezembro
- Shows – durante o semestre
- Música no recreio – todos os dias

1º semestre de 2005

- Shows com bandas dos alunos
- Gincana
- Oficinas
- Som no recreio

Grêmio Estudantil – Gestão O futuro é agora! Para unir todas as tribos!

ANEXO C2

Regimento para as tribos.

As tribos terão de ser compostas de no mínimo 8 (oito) integrantes.

Os integrantes de cada tribo deverão escolher um presidente, um vice, um secretário e um coordenador. Um de seus representantes terá de comparecer as reuniões no mínimo uma vez por semana em turnos alternados para que haja demonstrações de projetos e divisões de tarefas entre a tribos.

Será cobrada uma taxa de 2,00 reais mensais, que será usado para a confecção da carteira para que possam usufruir os benefícios que ela fornece.

Os benefícios de cada tribo serão:

-descontos em lojas conveniadas, em estúdios de tatuagem e cursos.

-palestras direcionadas para a sua tribo

-propostas de projetos

Possibilidade de ocupar um espaço físico (dentro da escola como salas para reuniões e em algumas casas noturnas para fazer algum evento).

-ficará ciente de todos os eventos que fazem parte da sua tribo.

A tribo que não obedecer ao regulamento será desligada do Grêmio perdendo então todos os benefícios que lhe foi concedido.

Estou ciente das normas.

Presidente do C.A.I.E

Presidente da TRIBO.

ANEXO D

Vida digital

O universo iPod

O aparelho que revolucionou o hábito de ouvir música é vendido ao ritmo de um por segundo e já tem 2 000 acessórios

.....
Okky de Souza

Fotos divulgação



Mochila H2, da O'Neill: painéis solares para carregar o iPod enquanto se passeia



Bolsa da Lifepod: alto-falantes para reproduzir a música

A indústria de jeans americana Levi's anunciou há semanas o lançamento de uma calça, batizada de RedWire DLX. De especial, a calça já vem com um controle remoto costurado na cintura. Por meio dele, pode-se ajustar o volume e selecionar músicas do iPod, o tocador de MP3 da Apple. A aliança com a Levi's é apenas mais uma das incrivelmente bem-sucedidas apostas do fabricante do iPod. Há hoje nada menos que 2.000 acessórios feitos especialmente para ser usados com o tocador. Há seis meses, eram 1.000. Eles incluem desde bolsas com alto-falantes, que se transformam em aparelhos de som, até mochilas com painéis de energia solar, que carregam a bateria do iPod enquanto seu dono passeia pelas ruas nos dias de céu azul. Nos Estados Unidos, 40% dos carros novos saem de fábrica prontos para, numa ironia da Apple, "ser plugados a um iPod". Neste ano, o mercado de acessórios para iPod deve ultrapassar a marca de 1 bilhão de dólares. A Apple já vendeu 42 milhões de iPods. No ano passado, os aparelhinhos foram vendidos ao ritmo de um a cada segundo.

Veja também

NESTA REPORTAGEM

[Quadro: Por dentro do iPod Nano](#)

O êxito do mimo eletrônico é superlativo não apenas pelas cifras que envolve, mas também pelas mudanças que provocou no hábito de ouvir música. Enquanto seus primos mais velhos, o discman e o walkman, limitavam a audição ao repertório de um CD ou de uma fita cassete, o iPod armazena 15.000 músicas. Isso significa carregar no bolso uma coleção de CDs que em casa ocupa uma estante inteira. Dependendo do modelo, também se podem guardar no aparelho 25.000 fotografias e 150 horas de vídeo. Ligado a caixas acústicas, ele substitui os volumosos aparelhos de som convencionais. Não é à toa que todo mundo hoje parece desejar um iPod. Essa característica o coloca numa categoria especial do mundo da tecnologia: a dos aparelhos inventados não para atender a uma demanda dos consumidores, mas para criar uma demanda inteiramente nova entre eles. Enquanto outras empresas gastam rios de dinheiro tentando saber o que o consumidor deseja, a Apple concentra suas energias em idealizar produtos que despertam nos consumidores não apenas o desejo mas a necessidade de ter um. Com

essa estratégia, a fabricante de computadores está se reinventando como uma empresa líder do entretenimento digital doméstico.

Nesse sentido, o iPod se alinha na história da tecnologia com invenções como a televisão, o computador pessoal e o telefone celular. Ninguém sentia falta desses aparelhos antes de sua invenção. Depois de criados, alteraram de tal forma o dia-a-dia de todo mundo que se tornou quase impossível viver sem eles.



Jaqueta da Kenpo: o tocador fica no bolso e os controles, na manga **Cinto da TuneBuckle: fivela sob medida para carregar o modelo Nano**

"A forma mais óbvia de criar um negócio é descobrir uma necessidade do público e satisfazê-la. Outra coisa bem diferente é inventar um produto totalmente novo, inesperado e produzi-lo em escala industrial. Isso é para poucos. É para pessoas muito ousadas e criativas", disse a VEJA o cientista da computação Alan Kay, professor do Massachusetts Institute of Technology (MIT). A definição de Kay se encaixa como uma luva no criador do iPod, Steve Jobs, fundador e presidente da Apple. A inventividade e o senso de oportunidade de Jobs o tornaram o grande responsável pela popularização das tecnologias digitais. Em 1977, sua empresa criou o primeiro computador pessoal vendido em larga escala, o Apple II. O Macintosh, lançado em 1984, foi o primeiro computador a usar interface gráfica, depois imitado pela Microsoft no sistema Windows. Como dono dos estúdios de cinema Pixar, ele revolucionou os desenhos animados digitais em títulos como *Toy Story* e *Procurando Nemo* – depois deles, a Academia de Hollywood resolveu criar o Oscar de melhor desenho animado.

O iPod foi, de longe, o grande produto idealizado por Jobs nos últimos tempos. O empresário pegou a onda da música digital, que ameaçava ficar nas mãos dos piratas da internet, e a transformou em um negócio novo. Sua primeira investida foi equipar todos os modelos de computador Macintosh com um gravador de CDs e um sistema de gerenciamento de músicas, o iTunes. Depois, Jobs intuiu que o público adoraria ouvir suas músicas não apenas no computador, mas também em aparelhos portáteis. Daí nasceu o iPod. A seguir, ele convenceu-se de que as pessoas topariam pagar por músicas baixadas digitalmente. Jobs apostou na idéia de que a maior atração de baixar músicas pela internet estava na comodidade e na qualidade inalterada dos arquivos – e não no fato de que era possível obtê-las de graça.

Com base nessa convicção, ele fechou um acordo com as gravadoras de discos e criou a iTunes Store, loja virtual que vende cada música a menos de 1 dólar. A Apple esperava vender 1 milhão de faixas musicais nos primeiros seis meses de operação da iTunes Store. A cifra foi alcançada em seis dias. Ainda neste mês a empresa deve anunciar a venda da música número 1 bilhão. Estava fechado o círculo virtuoso que transformou o iPod num enorme sucesso comercial e tecnológico. Jobs conseguiu criar o que o historiador americano Daniel Boorstin chamou de comunidade unida pelo consumo. "Os grandes inovadores, como Jobs, não olham para o futuro. Eles prestam atenção nas transformações que estão acontecendo na sociedade agora e que ninguém foi capaz de

perceber", disse a VEJA Gary Hamel, professor de estratégia e administração internacional da London Business School.

E como Jobs se tornou um empreendedor tão inventivo? Certamente com muito talento e determinação, mas ele também foi favorecido pela cultura em que se movimenta. A criatividade, porém, só floresce em economias que promovem a circulação de idéias e estimulam os investimentos de risco. A criatividade é fruto de espíritos empreendedores, atuando em ambientes que favorecem a inovação. Nesses ambientes os fracassos são apenas degraus rumo ao sucesso. Muitas vezes idéias aparentemente brilhantes se revelam um fiasco. A própria Apple investiu uma fortuna num modelo de palmtop, o Newton, que enalhou nas lojas e quase levou sua empresa à falência. No caso do iPod, todos os fatores trabalharam a favor de seu sucesso, principalmente o momento em que ele foi lançado, criando uma nova necessidade para os jovens. Em seu livro *Como a Tecnologia Reinventa a Humanidade*, Edward Tenner, professor do Smithsonian Institute, de Washington, comenta que os cliques de papel poderiam ter sido criados no século XVIII, pois já havia tecnologia para isso –, mas, provavelmente, a novidade teria sido um fracasso. Inventados quando montanhas de papel começaram a se acumular nos escritórios, no fim do século seguinte, os cliques imediatamente se tornaram indispensáveis.

Com reportagem de Rosana Zakabi, Tiago Cordeiro e Rafael Corrêa

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)