



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

SERGIO CASIMIRO

**“SOMOS UMA UNIDADE DE ESTUDANTES POR UMA
SÓ CAUSA”: PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO
SOCIAL E ELABORAÇÃO DE IDENTIDADES EM
ENTREVISTAS COM ESTUDANTES SECUNDARISTAS
DA OCUPAÇÃO DA ESCOLA CARLOS GOMES, EM
CAMPINAS, SÃO PAULO**

**CAMPINAS,
2020**

SERGIO CASIMIRO

**“SOMOS UMA UNIDADE DE ESTUDANTES POR UMA
SÓ CAUSA”: PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO
SOCIAL E ELABORAÇÃO DE IDENTIDADES EM
ENTREVISTAS COM ESTUDANTES SECUNDARISTAS
DA OCUPAÇÃO DA ESCOLA CARLOS GOMES, EM
CAMPINAS, SÃO PAULO**

Tese de doutorado apresentada ao
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Doutor em
Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Christina Bentes da Silva

Este exemplar corresponde à versão
final da Tese defendida pelo aluno
Sergio Casimiro e orientada pela
Profa. Dra. Anna Christina Bentes da Silva

**CAMPINAS,
2020**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

C269s Casimiro, Sergio, 1983-
"Somos uma unidade de estudantes por uma só causa" : processos de categorização social e elaboração de identidades em entrevistas com estudantes secundaristas da escola Carlos Gomes, em Campinas, São Paulo / Sergio Casimiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Anna Christina Bentes da Silva.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Escola Estadual Carlos Gomes (Campinas, SP). 2. Estudantes do ensino médio. 3. Escolas - Ocupação. 4. Categorização (Linguística). 5. Identidade (Conceito filosófico). I. Bentes, Anna Christina, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: "We are a student unit for a single cause" : process of social categorization and elaboration of identities in interviews with high school students from Carlos Gomes school, in Campinas, São Paulo

Palavras-chave em inglês:

Escola Estadual Carlos Gomes (Campinas, Brazil)

High school students

High school takeover

Categorization (Linguistics)

Identity (Philosophical concept)

Área de concentração: Linguística

Titulação: Doutor em Linguística

Banca examinadora:

Anna Christina Bentes da Silva [Orientador]

Sebastião Carlos Gonçalves Leite

Emílio Gozze Pagotto

Carla Regina Martins Valle

Débora Mazza

Data de defesa: 27-11-2020

Programa de Pós-Graduação: Linguística

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-7853-5190>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2668246631123141>



BANCA EXAMINADORA:

Anna Christina Bentes da Silva

Emilio Gozze Pagotto

Sebastião Carlos Leite Gonçalves

Débora Mazza

Carla Regina Martins Valle

**IEL/UNICAMP
2020**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento - que é isolado da prática - é uma questão puramente escolástica.

(Karl Marx, Teses sobre Feuerbach).

Eu sei que se eu tivesse ficado em escolas próximas aonde eu moro, nossa, eu ia ser como os demais, entendeu? Eu não ia ter essa voz ativa. Eu ia continuar tendo medo. Eu não ia acreditar no potencial dos jovens, exatamente por serem só apenas jovens, né? Como as pessoas dizem.

(Nicole, secundarista da Ocupação Carlos Gomes)

A meus pais, Carlos e Leonor, dedico esta tese.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, inteligência suprema e causa primária de tudo, em todas as suas diferentes manifestações, por sua infinita bondade e por me permitir evoluir sem cessar, acadêmica, profissional, pessoal e espiritualmente;

Aos meus pais, Carlos e Leonor, e aos meus irmãos e irmãs, por serem meu chão e meu horizonte;

Ao meu sobrinho Ricardo, um verdadeiro irmão, e a minha afilhada Stefany, por alegrar e mover toda a família;

Maria Cristina Lopes (*in memoriam*), pela grande amizade que vai além desta breve passagem pela terra e por ter me apresentado uma outra forma de ver e entender a vida;

Pepe, pelo respeito e pela generosidade, e que, mesmo distante fisicamente, sempre esteve/está presente no meu dia-a-dia, compartilhando bons momentos;

Fabírcia Martins, mineira do Jequitinhonha que tão bem me acolheu em Campinas, pela amizade e pela conexão boa que temos;

Hamilton Vieira, pelos anos de amizade e pela boa interlocução em vários momentos;

Antônio Márcio Ataíde, Joice Zorzi, Renato Michelin, Gustavo Andrade, Marcos Cintra, Solange Fortilli, Dantielli Garcia, amigos desde os tempos de Unesp, por mantermos viva essa conexão e por saber que podemos contar uns com os outros;

Janaína Tunussi e Rosana Rogeri, companheiras de Ibilce, de Campinas, de vida acadêmica, de profissão e de algumas trapalhadas;

Também aos amigos que a Unicamp me apresentou: Íria Marjorie, Sheilla Resende, Sirleidy Lima, Cláudio Vasconcelos, Rafaela Defendi, Beatriz Ferreira, Betina Barthelson, Isabella Moutinho, Fabiano Ormaneze e Marcos Barbai por dividirem bons momentos comigo e por acalmarem algumas das minhas angústias;

Aos amigos com quem me conectei ao vir para Campinas: Marcelo Moreira, Frederico Gaia, Alécio Neto, Paulo Ricco, Clayton Budin, Marcus Neves Florindo, Igor Camargo e tantos outros, pela importância de cada um, em diversas fases de minha vida e ainda hoje;

Aos amigos professores e aos alunos da EMEF Oziel Alves Pereira, localizada na maior ocupação urbana da América Latina, com quem aprendi, na prática docente, a importância dos movimentos sociais e a importância da escola como espaço de mudança social;

Neusa Medrado e Gisely Cristhiane, pela amizade e pelas boas conversas que me renderam muitas reflexões;

Marina Vitorelli e família, por todo apoio que recebi para que essa tese acontecesse;

Sebastião Carlos, que esteve presente em minha caminhada acadêmica desde a graduação, o que é uma honra para mim, pelas contribuições em minha tese e pelo grande exemplo de pesquisador e ser humano que é e sempre foi;

Giselle Cássia, por me motivar a voltar a estudar e por me fazer acreditar que seria capaz;

Ronald Beline, pela gentileza em me aceitar como seu aluno e por tantos ensinamentos no campo da Sociolinguística;

Edwiges Morato, pelas aulas riquíssimas e por me encantar com as belezas dos estudos sociocognitivos, um “oceano de motivações”;

Emílio Pagotto, pela orientação e pelas contribuições em minha qualificação de área;

Professora Débora Mazza, também pelas contribuições dadas na qualificação da tese;

A todos os demais professores do IEL, com quem tive a oportunidade de dialogar e aprender durante o período do doutorado;

A todas as vivências, experiências e convívio com diferentes pessoas que a Unicamp me proporcionou, não poderia ter sido mais feliz.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Eterna gratidão à Anna Bentes, por confiar em mim durante todos esses anos, por me proporcionar um enorme crescimento intelectual e pessoal e por ser também um exemplo de pesquisadora, sempre envolvida em um movimento de promoção do bom, do belo e do justo para todos;

Edwiges e Anna, por serem sempre tão acolhedoras e gentis e por tudo que me ensinaram;

Aos secundaristas que me concederam as entrevistas, sem as quais esse trabalho não teria acontecido.

RESUMO

Neste trabalho, pretendemos estudar processos de categorização na fala de estudantes secundaristas que participaram da ocupação da Escola Estadual Carlos Gomes, na cidade de Campinas – SP, em 2015. Partimos da hipótese de que a categorização, como fenômeno textual-discursivo e sociocognitivo (cf. APOTHÉLOZ; RECHLER-BÉGUELIN, 1995; MONDADA; DUBOIS, 1995; MARCUSCHI, 2007; KOCH, 2008), constitui-se como um recurso argumentativo e como recurso identitário, marcando pontos de vista e centros de valor. Partimos da premissa de que existe uma correlação entre formas linguísticas com significados sociais que indiciam (cf. OCHS, 1992; SILVERSTEIN, 1976) traços identitários e representações identitárias, construídas na fala desses estudantes. Na metodologia, empregamos o uso de questionário sociocultural, diários de observação e de entrevista sociolinguística. Foram selecionados oito colaboradores, sendo quatro estudantes do sexo masculino e quatro estudantes do sexo feminino, escolhidos a partir da rede de contatos de uma estudante âncora (cf. MILROY, 1987; MILROY; GORDON, 2003; BERNARD, 2006). As entrevistas foram transcritas a partir de convenções adaptadas do projeto NURC (CASTILHO, 1970, 1990) e do projeto ALIP (GONÇALVES, 2003). Temos como objetivo geral mostrar como a categorização se constitui como um recurso de construção de representações de identidade na fala desses estudantes. São discutidas também as concepções de *categorização* e de *identidade* no interior dos Estudos Sociais, da Psicologia Social e dos Estudos Linguísticos, para, finalmente, nos posicionarmos com a concepção de que identidade é ao mesmo tempo incorporada e emergente (BOURDIEU, 2006, 2009; HANKS, 2008; BUCHOLTZ; HALL, 2012; BELL, 2016). Defendemos também que a ocupação constitui o que Wenger (1998) denomina de *comunidade de prática*. A partir de estudos em teorias dos *Novos Movimentos Sociais* (MELUCCI, 1996; SNOW, 2001), analisamos as identidades pessoais dos secundaristas e traços identitários que permitem falar em identidade coletiva dos estudantes. Como resultados, descrevemos e analisamos as heterocategorizações sobre os atores sociais dessa instituição, como os grupos de alunos, os professores e a direção. A partir da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2002), descrevemos e analisamos a ocupação conceptualizada pelos estudantes como “um movimento dos estudantes”, como “luta”, como “mudança” e como “voz”. Identificamos também categorizações heterodialógicas, que reportam a voz do outro, sobre a ocupação, a reorganização e os atores sociais ali envolvidos. Identificamos ainda autocategorizações que indiciam traços identitários dos entrevistados. Por fim, mostramos como identidades individuais convergem para a formação de uma identidade coletiva (cf. SNOW, 2001), resultado do compartilhamento de traços identitários construídos previamente, durante e após a ocupação. Concluímos que há regularidades nas categorizações e nas identidades dos estudantes e que a participação deles nessa comunidade de prática permitiu a emergência de novos traços identitários, antes ausentes.

Palavras-chave: Categorização, Identidade, Comunidade de prática, Ocupação secundarista.

ABSTRACT

This work aims to study the process of categorization in the speech of high school students who participated in the occupation of the Carlos Gomes State School, in the city of Campinas - SP, in 2015. We start from the hypothesis that categorization, as a textual-discursive and sociocognitive phenomenon (cf. APOTHÉLOZ; RECHLER-BÉGUELIN, 1995; MONDADA; DUBOIS, 1995; MARCUSCHI, 2007; KOCH, 2008), constitutes itself as an argumentative resource and also as a resource identity, marking points of view and centers of value. We start from the premise that there is a correlation between linguistic forms with social meanings indexing (cf. OCHS, 1992; SILVERSTEIN, 1976) identity traits and identity representations, constructed in the speech of these students. In the methodology, we used a sociocultural questionnaire, observation diaries and a sociolinguistic interview. Eight collaborators were selected, four boys and four girls, chosen from the social network of an anchor student (cf. MILROY, 1987; MILROY; GORDON, 2003; BERNARD, 2006). The interviews were transcribed based on conventions adapted from the NURC project (CASTILHO, 1970, 1990) and the ALIP Project (GONÇALVES, 2003). Our general objective is to show how categorization is a resource for the construction of representations of identity in the speech of these students. The concepts of *categorization* and *identity* within Social Studies, Social Psychology and Linguistic Studies are also discussed, in order finally to position ourselves with the conception that identity is both embodied and emergent (BOURDIEU, 2006, 2009; HANKS, 2008; BUCHOLTZ; HALL, 2012; BELL, 2016). We also argue that occupation is what Wenger (1998) calls *community of practice*. Based on studies on theories of the *New Social Movements* (MELUCCI, 1996; SNOW, 2001), we analyze the personal identities of high school students and identity traits that allow us to speak about the students' collective identity. As results, we describe and analyze the heterocategorizations about the social actors of this institution, such as the groups of students, the teachers and the school principal. Based on the Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF; JOHNSON, 2002), we describe and analyze the occupation conceptualized by students as “a student movement”, as “struggle”, as “change” and as “voice”. We also identified heterodialogical categorizations, which report the voice of the other, about the occupation, the reorganization and the social actors involved there. We also identified self-categorizations that indexes the interviewees' identity traits. Finally, we show how individual identities converge for the formation of a collective identity (cf. SNOW, 2001), the result of the sharing of identity features previously constructed, during and after the occupation. We conclude that there are regularities in the categorizations and identities of the students and that their participation in this community of practice allowed the emergence of new identity traits, previously absent.

Keywords: Categorization, Identity, Community of practice, High School occupation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Realidade, referente e linguagem	p. 29
Imagem 2 – Categorização e suas dimensões	p. 31
Imagem 3 – Semelhanças de família	p. 33
Imagem 4 – Expressões referenciais	p. 36
Imagem 5 – Mudança nas relações sociais dos colaboradores	p. 80
Imagem 6 – Redes de contato entre os colaboradores antes da ocupação	p. 82
Imagem 7 – Cartilha disponível na <i>internet</i>	p. 85
Imagem 8 – Estilização dos estudantes durante protesto	p. 102
Imagem 9 – Estratégias linguístico-textuais e representações de traços identitários	p. 191
Imagem 10 – Compartilhamento de traços identitários	p. 192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Histórico de eventos durante a ocupação	p. 56
Quadro 2 – Escolas ocupadas em Campinas – SP	p. 58
Quadro 3 – Normas de transcrições do NURC/RS	p. 74
Quadro 4 – Perfil social dos estudantes à época da entrevista	p. 77
Quadro 5 – Participantes, família e espaço geográfico	p. 78
Quadro 6 – Distinção entre comunidades de prática e outras estruturas	p. 93
Quadro 7 – Práticas rotineiras e divisão de tarefas na ocupação CG	p. 94
Quadro 8 – Sentimento de unidade do grupo	p. 98
Quadro 9 – Empreendimento conjunto nas entrevistas	p. 99
Quadro 10 – Heterocategorizações: os grupos da escola	p. 108
Quadro 11 – Categorizações sobre os professores da escola Carlos Gomes	p. 112
Quadro 12 – Categorizações sobre a diretora da escola	p. 116
Quadro 13 – Predicações sobre a diretora da escola	p. 117
Quadro 14 – Narrativa sobre a diretora da escola	p. 117
Quadro 15 – Categorizações heterodialógicas sobre o movimento dos estudantes	p. 120
Quadro 16 – A experiência da invasão para os secundaristas	p. 125
Quadro 17 – Ocupação como luta	p. 129
Quadro 18 – Ocupação é mudança	p. 131
Quadro 19 – Ocupação é voz	p. 132
Quadro 20 – Autocategorizações de Eduardo	p. 137
Quadro 21 – Autocategorizações de Daniel	p. 141
Quadro 22 – Autocategorizações de Marcos	p. 143
Quadro 23 – Autodescrições de Nathan	p. 146
Quadro 24 – Autocategorizações e autodescrições de Ingrid	p. 149
Quadro 25 – Autocategorizações e autodescrições de Nicole	p. 155
Quadro 26 – Autocategorizações e autodescrições de Michele	p. 157
Quadro 27 – Autocategorizações e autodescrições de Rose	p. 162
Quadro 28 – Socialização e identificação pessoal	p. 168
Quadro 29 – Socialização e traços de identidade dos estudantes	p. 170
Quadro 30 – Categorizações sobre a escola e sobre a diretora/direção	p. 177

Quadro 31 – Predicações sobre a diretora e a direção da escola	p. 178
Quadro 32 – Autocategorizações dos estudantes sobre suas capacidades de liderança	p. 179
Quadro 33 – Autodescrições dos estudantes sobre suas capacidades de comunicação	p. 181
Quadro 34 – Heterocategorizações produzidas pelos colaboradores da pesquisa em relação aos estudantes do noturno	p. 184
Quadro 35 – Traços identitários pessoais e compartilhados	p. 193
Quadro 36 – Identidade coletiva e identidade opositiva	p. 194

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 19
1. APRESENTAÇÃO	p. 19
2. HIPÓTESES E OBJETIVOS	p. 24
3. ESTRUTURA DA TESE	p. 26
CAPÍTULO I – OS CONCEITOS DE CATEGORIZAÇÃO SOCIAL, IDENTIDADE SOCIAL E OCUPAÇÃO	p. 28
1. APRESENTAÇÃO	p. 28
2. AS CONCEPÇÕES DE CATEGORIZAÇÃO SOCIAL	p. 28
3. RELAÇÕES ENTRE PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO SOCIAL E ELABORAÇÃO DE IDENTIDADES	p. 40
4. O FENÔMENO DA OCUPAÇÃO COMO MOVIMENTO SOCIAL	p. 49
5. MOVIMENTOS SOCIAIS E IDENTIDADE COLETIVA	p. 59
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 62
CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	p. 63
1. APRESENTAÇÃO	p. 63
2. A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	p. 63
2.1 Aspectos éticos da pesquisa	p. 64
2.2 Seleção dos participantes	p. 64
2.3 Questionário sociocultural	p. 65
2.4 Diários de observação	p. 66
2.5 Entrevista sociolinguística	p. 66
2.5.1 Entrevistas semiestruturadas	p. 67
2.5.2 Amostras de interação	p. 68
2.5.3 Gênero textual e sequência discursiva	p. 69
2.5.4 Entrevista e construções identitárias	p. 70
2.6 Transcrições das entrevistas	p. 72
3. O TRABALHO DE CAMPO	p. 74
3.1 O perfil dos colaboradores estudantes	p. 76
4. OS ESTUDANTES NO CONTEXTO DE OCUPAÇÃO	p. 78

5. A OCUPAÇÃO COMO COMUNIDADE DE PRÁTICA	p. 90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 104

CAPÍTULO III – CATEGORIZAÇÃO SOCIAL E OUTROS RECURSOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS CONFIGURANDO O MUNDO DA ESCOLA E A OCUPAÇÃO p. 106

1. APRESENTAÇÃO	p. 106
2. ATORES SOCIAIS NA ESCOLA E NA OCUPAÇÃO: HETEROCATEGORIZAÇÕES E OUTROS RECURSOS	p. 106
2.1 A escola e suas “tribos”	p. 107
2.2 Os professores	p. 111
2.3 Direção da escola	p. 116
3. A OCUPAÇÃO E O MOVIMENTO VISTOS POR ATORES EXTERNOS AO MOVIMENTO	p. 119
4. A OCUPAÇÃO VISTA PELOS ESTUDANTES	p. 123
4.1 Ocupação é um movimento dos estudantes	p. 126
4.2 Ocupação é luta	p. 128
4.3 Ocupação é mudança	p. 130
4.4 Ocupação é voz	p. 132
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 134

CAPÍTULO IV – IDENTIDADES INDIVIDUAIS DOS ESTUDANTES: AUTOCATEGORIZAÇÕES E OUTROS RECURSOS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS p. 135

1. APRESENTAÇÃO	p. 135
2. AUTOCATEGORIZAÇÕES E IDENTIDADE PESSOAL	p. 135
2.1 EDUARDO	p. 136
2.2 DANIEL	p. 139
2.3 MARCOS	p. 142
2.4 NATHAN	p. 144
2.5 INGRID	p. 147

2.6 NICOLE	p. 152
2.7 MICHELE	p. 156
2.8 ROSE	p. 158
3. AUTOCATEGORIZAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES PESSOAIS	p. 165
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 173
CAPÍTULO V – CATEGORIZAÇÃO SOCIAL, OUTRAS ESTRATÉGIAS TEXTUAIS E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE COLETIVA	p. 175
1. APRESENTAÇÃO	p. 175
2. COMPARTILHAMENTO DE TRAÇOS IDENTITÁRIOS ENTRE OS ESTUDANTES SECUNDARISTAS	p. 175
2.1 Percepção crítica em relação à escola	p. 176
2.1.1. Heterocategorizações sobre a escola e sobre a diretora/direção	p. 176
2.2 Percepções de sua capacidade de liderança e comunicação	p. 178
2.2.1. Autocategorizações dos estudantes secundaristas sobre suas capacidades de liderança	p. 178
2.2.2 Heterocategorizações dos estudantes sobre as capacidades de comunicação dos colegas	p. 179
2.2.3 Autodescrições dos estudantes sobre suas capacidades de comunicação	p. 180
2.3 Interesse por questões políticas e sociais	p. 182
2.4 Solidariedade com estudantes do noturno pertencentes à classe trabalhadora	p. 183
2.5 Assunção de uma cultura política autonomista	p. 183
2.6 Identificação com professores de “humanas”	p. 185
2.7 Consciência de sua cidadania	p. 186
3. ASPECTO RELACIONAL E MOVIMENTO ANTAGONISTA	p. 187
4. ATOR COLETIVO E IDENTIDADE COLETIVA	p. 190
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 195
CONCLUSÃO	p. 197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 202

ANEXOS	p. 221
1. QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL APLICADO	p. 221
2. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOCIOLINGUÍSTICA INDIVIDUAL	p. 225
6. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOCIOLINGUÍSTICA EM GRUPO	p. 228
4. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	p. 231

INTRODUÇÃO

Os jovens podem, portanto, tornarem-se atores de conflito porque falam a língua do possível; fundam-se na incompletude que lhes define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la; fazem exigência de decidir por eles próprios, mas com isso reivindicam para todos esse direito. (MELUCCI, Alberto, In: A invenção do presente, 2001, p.102)

1. APRESENTAÇÃO

A pesquisa que aqui apresento é fruto de um conjunto de interesses que se entrelaça ao longo de minha trajetória de vida, desenvolvendo pesquisa linguística e lecionando a disciplina Língua Portuguesa ao longo de mais de uma década em escolas públicas da cidade de Campinas, interior de São Paulo.

Desde o período da iniciação científica e do mestrado, já manifestava mais interesse por fenômenos textuais-discursivos do que por outros níveis linguísticos de análise. Na iniciação, analisei a importância da superestrutura textual e das estratégias de processamento textual (cf. VAN DIJK, 2013; KOCH, 1996) na retórica de textos argumentativos (cf. MASSONI, 2002; CASIMIRO, 2003). Já no Mestrado, sob o viés teórico da Gramática Funcional (cf. DIK, 1989; 1997) e da Gramática Discursivo-Funcional (cf. HENGEVELD, 2004), analisei o uso de verbos volitivos com interpretação deôntica nos discursos do presidente Lula (cf. CASIMIRO, 2007) e de modalizadores deônticos e volitivos e seus efeitos de sentido, sempre tendo em vista o estudo de usos linguísticos sob uma dinâmica social e interacional.

Assim como o interesse por fenômenos que operam no nível do texto e do discurso, há também o interesse pessoal por questões sociais e linguísticas. Ao longo de minha trajetória como professor, travei contato direto com grupos sociais mais estigmatizados, sendo impossível não observar, *in loco*, no cotidiano de sala de aula, uma série de fenômenos sociológicos, como a distribuição desigual do “capital cultural”, a formação de uma “cultura de classe” e a diferença de centros de valor e visões de mundo entre classes sociais, e uma série de fenômenos linguísticos, como o uso de registros que eram estigmatizados fora dessas comunidades, mas que, dentro delas, têm legitimidade e assumem um papel identitário extremamente importante. A partir desse período, crescem meus interesses por fenômenos sociolinguísticos, não só aqueles relacionados ou ao prestígio ou ao estigma, uso de vernáculo e de variedade culta, mais relacionados à

primeira onda de estudos sociolinguísticos (cf. ECKERT, 2005, 2012), mas, principalmente, aos fenômenos de formação de registros linguísticos e estilo, mais relacionados à terceira onda. É sempre importante dizer que a escola pública é um celeiro para novas ideias, cabendo apenas um olhar atento de quem sempre está a questionar a ordem das coisas.

Somado a tudo isso, vivenciei ainda o fenômeno social das ocupações nas escolas públicas do estado de São Paulo, em 2015. Atuava como professor do sistema estadual de ensino e, mesmo não tendo trabalhado em uma escola ocupada, vi, de dentro da rede estadual, os alunos se organizarem e se mobilizarem conjuntamente contra uma ação do governo que traria prejuízos para toda a comunidade escolar. Além dessa vivência pessoal, o interesse pelas ocupações secundaristas se deu por acreditar que o jovem tem grande poder para a implementação de mudanças sociais.

E, de fato, os jovens foram e ainda são protagonistas de vários acontecimentos importantes na história, assim como são objeto de estudo de inúmeras pesquisas em diversos campos. A exemplo disso, é importante mencionar que o estudo da juventude vem desempenhando um papel central, principalmente na Antropologia e Sociologia, a partir das primeiras décadas do século 20. Como aponta Bucholtz (2002), desde a fundação da etnografia, a juventude é um tópico crucial de investigação antropológica, como resultado das práticas associadas a esse período da vida, como cerimônias de iniciação, práticas sexuais, costumes de corte e casamento etc. Já na Linguística, como em outras áreas, o foco na juventude como objeto de pesquisas se dá pelo fato de ser uma fase da vida relacionada à busca e formação de identidade, havendo o engajamento dos jovens em diferentes tipos de práticas culturais ou grupos sociais. Bucholtz (2002) também ressalta que essa busca por identidade, típica dos jovens, envolve toda uma trajetória de vida, mas, também, envolve grande agentividade e possibilidade de escolhas. Lembremos que, para Bourdieu (2019), a categoria “jovem” é uma construção social, criada para impor limites e produzir uma ordem onde “jovens” e “velhos” devem se manter.

No interior da Sociologia, nos estudos sobre movimentos sociais, os jovens também passam a ser foco de pesquisa, uma vez que vêm desempenhando importante papel no contexto de mobilizações a partir da década de 1960. Melucci (2001, p. 100), por exemplo, menciona a importância de atores sociais jovens nos movimentos sociais, por ser tratar de “atores de conflito”.

Também Melucci (1997) aponta a juventude como protagonista em diferentes ondas de mobilização coletiva, a partir da década de 1960, quando surgem os primeiros movimentos estudantis na França, tendo o maio de 1968 como o seu ápice. Tamanha é a importância da juventude que Gohn (2014, p.88) lembra que grandes nomes das ciências humanas e sociais da segunda metade do século 20 estavam presentes na cena de 1968, como Sartre, Beauvoir, Aron, Bourdieu, Althusser, Touraine, Marcuse, Foucault, Derrida, Lacan, Debord, Lefèvre, Ricoeur, Morin, dentre outros.

Ainda de acordo com Melucci (1997), a partir da década de 1970, é possível traçar também uma série de movimentos de subculturas de ação coletiva, como os *punks* e os *okupas*, na Europa. Os anos 1980 foram marcados por mobilizações pacifistas e ambientais também protagonizadas pelos jovens. O final dos anos 80 e início dos anos 90 foram marcados por mobilizações de estudantes secundaristas na Europa, enquanto os anos 1990, foram marcados por mobilizações cívicas, como o anti-racismo no norte da Europa ou o movimento anti-máfia na Itália.

Gohn (2014) mostra que a partir da década de 1990 passou a existir um modelo de associativismo civil dos jovens no mundo contemporâneo, como o Fórum Social Mundial, diferentes das rebeliões dos anos 1960. A autora também diz que as primeiras décadas do século 21 são marcadas por uma série de movimentos que têm os jovens como seus protagonistas. Esses são os casos da “Primavera Árabe”, em vários países do Oriente Médio, em 2011, o “Movimento dos Indignados”, na Europa, em 2011 e 2012, e o Movimento *Occupy Wall Street*, nos Estados Unidos, em 2011. Gohn (2014b) cita a importância dos meios de comunicação tanto nos movimentos de maio de 1968, com o uso de muros, cartazes e a televisão, e nos movimentos de 2011 e 2012, com o uso de mídias digitais.

No Brasil, o movimento estudantil foi de grande importância para a luta contra a ditadura militar, a partir da década de 1960. Jovens estudantes participavam de organizações como a UNE (União Nacional dos Estudantes), que desempenhou papel fundamental na luta por direitos, sendo também a porta de entrada para jovens que vieram a se tornar políticos proeminentes após a redemocratização, como José Dirceu, Vladimir Palmeira e Lindberg Farias.

Já no período pós-ditadura, o chamado “movimento dos caras-pintadas” foi a ação coletiva mais marcante ao longo da década de 1990. Em agosto de 1992, milhares de jovens vão às ruas para manifestarem sua insatisfação com o governo Collor, marcado por hiperinflação, estagnação econômica, demissão em massa de funcionários públicos,

bloqueio de contas corrente e poupanças e profunda insatisfação popular. O resultado foi o *impeachment* do presidente.

Após os anos 2000, os jovens voltaram a protagonizar ações coletivas que foram destaque nos jornais. Os chamados “rolezinhos” ganharam as mídias em 2013, quando jovens da periferia passaram a frequentar, em grupos, espaços que antes pertenciam à classe média, como os shoppings Cidade Jardim e Morumbi em São Paulo. No mesmo ano, as “Manifestações de Junho” de 2013 tiveram como estopim os protestos organizados pelos jovens do Movimento Passe Livre (MPL) contra o aumento da tarifa de ônibus em São Paulo. Em 2015, o protagonismo juvenil ganha vez com movimentos de ocupações das escolas secundaristas de São Paulo e, em 2016, mais uma vez os estudantes secundaristas e universitários lideraram ocupações, iniciadas no estado do Paraná, contra as reformas do governo Michel Temer, principalmente contra a PEC 241/55 na época, aprovada como EC No. 95, de 15 de dezembro de 2016, congelando investimentos em educação e saúde por 20 anos, e a reforma do Ensino Médio. Tal movimento de estudantes ganhou até a alcunha de “Primavera Estudantil”, na matéria de capa da revista *Le monde diplomatique – Brasil*, em novembro de 2016. De acordo com *site* do movimento “Ocupa Paraná”¹, o estado do sul do país chegou a ter um número de 850 escolas, 14 universidades e 3 núcleos de ensino ocupados.

Como vemos, no contexto brasileiro, os jovens, que foram tão atuantes na luta contra a ditadura militar, ressurgem como protagonistas de novas e importantes ações coletivas: as ocupações. É a primeira vez, ao longo do século 21, que os estudantes se mobilizam contra ações do governo, seja na esfera estadual, seja na esfera federal.

As ocupações paulistas de 2015 foram as primeiras que tiveram grande repercussão nacional e internacional, inclusive ganhando apoiadores em países como Portugal, Itália, Chile, Argentina e Estados Unidos. A vitória dos estudantes contra a reorganização escolar paulista proposta pelo governo Alckmin serve também de motivação e de exemplo para as ocupações que aconteceram no ano seguinte, desta vez contra uma política federal de cortes de “gastos”, sobretudo na educação e na saúde, realizada pelo governo de Michel Temer. O movimento estudantil, que permaneceu latente por vários anos, ressurgiu com o movimento das ocupações. descrevemos no capítulo anterior,

¹Disponível em: <http://guilmour.org/ocupaparana/> Acessado em: 2.10.2017

De forma entusiástica, podemos dizer que os jovens envolvidos com essas ações coletivas, muito provavelmente, serão nomes de destaque em um cenário futuro da história do país, a exemplo do que menciona Gohn (2014a) sobre os estudantes das décadas de 1960 e 1970, na Europa e no Brasil, que se tornaram os grandes pensadores e os grandes políticos do final do século 20.

Em razão desse contexto histórico, é de grande importância ouvir o que esses secundaristas têm a nos dizer, obter informações a respeito deles e das ocupações como forma de documentar esses eventos históricos e de compreender, sob o viés científico, uma série de fenômenos que subjazem a esses movimentos coletivos. De modo a fazer um recorte, escolhemos, então, para este trabalho, focar em uma escola apenas, aquela que, no caso, teve maior destaque dentre as ocupações que ocorreram em Campinas, interior de São Paulo: a Escola Estadual Carlos Gomes, localizada na região central da cidade.

Depois de definido que a fala desses jovens seria objeto de estudo desta pesquisa, optamos por um trabalho que envolvesse um fenômeno de caráter textual, discursivo e cognitivo, a *categorização*, que fosse sensível a aspectos sociais e sociológicos, como a representação e internalização de estruturas sociais a partir das práticas vividas por determinados atores (cf. BOURDIEU, 2009; HANKS, 2008) e a construção de identidade (cf. ECKERT, 2012). Nesse último caso, as elaborações de identidade constituem tema importante tanto para os estudos sobre movimentos sociais na atualidade quanto para os estudos (socio)linguísticos mais recentes.

No percurso da Linguística e, em especial, no interior da Sociolinguística, ao longo dos anos, o estudo de identidades sociais sai de uma posição periférica e vem ganhando cada vez mais interesse dos pesquisadores. Como mostra Eckert (2012), o trabalho de William Labov sobre os falantes de Martha's Vineyard, em 1963, foi pioneiro ao correlacionar significados sociais da centralização das variantes /ay/ e /aw/ com a identidade dos moradores da ilha, em contraste com a dos turistas.

O estudo da linguagem dos jovens e de suas identidades também não é algo novo na sociolinguística. Vários trabalhos foram produzidos ao longo de mais de duas décadas, tendo as pesquisas de Eckert (1989, 2000) sobre a identidade de jovens em uma escola de Detroit como um dos trabalhos de maior destaque. Valendo-se de pesquisa etnográfica, Eckert (1989, 2000) identifica, na escola *Belten High*, duas categorias sociais polarizadas: os *jocks*, membros da classe média, e os *burnouts*, conjunto de alunos de classe mais

baixa, e identifica padrões de variação vocálica que produzem significados sociais relacionados às identidades de cada um deles.

Somente para citar alguns exemplos, pesquisas sociolinguísticas que envolvem a linguagem dos jovens e suas identidades tratam dos mais variados temas, como o trabalho de Stenstrom (2003) sobre a construção identitária de gênero de jovens londrinos, o trabalho de campo de Hampton (2006), sobre a construção identitária de jovens na sala de aula da escola *Central High* em Londres; os vários trabalhos de Bucholtz (1999a, 1999b, 2001, 2011, 2012), dentre os quais estão as pesquisas sobre a construção de identidade de estudantes do sexo feminino *nerds* brancas (2001), de jovens brancos (2011) e sobre os significados sociais das gírias de jovens californianos (2012), o trabalho de Kerswill (2013), buscando mapear as diversas identidades de jovens na cidade de Londres e uma série de recursos linguísticos empregados por eles, o estudo de Dragger (2015), sobre o uso da palavra *like* e sua variação sonora por diferentes grupos de mesma sala e de salas diferentes em uma escola; e, entre os mais recentes, o trabalho de Djenar, Ewing e Manns (2018), sobre marcadores de identidade na fala de jovens na Indonésia, dentre outros.

Por fim, dado o foco e interesse dos estudos sociolinguísticos na construção de identidades e dada a importância que os jovens vêm ocupando como protagonistas em movimentos sociais, neste trabalho analisamos, então, a referenciação e categorização (cf. MONDADA; DUBOIS, 2003) como recurso de indicialização (cf. SILVERSTEIN, 1976; ECKERT, 2005, 2012) de traços identitários dos secundaristas que ocuparam a Escola Estadual Carlos Gomes, na cidade de Campinas, no ano de 2015.

2. HIPÓTESES E OBJETIVOS

A premissa básica de que partimos é a de que existe uma correlação entre formas linguísticas e significados sociais. Essa correlação pode indicar determinados traços identitários evocados nas falas dos estudantes que participaram da ocupação da escola Carlos Gomes. Assim, formas referenciais, prototipicamente constituídas de sintagmas nominais, podem estar associadas a significados sociais e construções identitárias.

As perguntas iniciais que fazemos são:

- a) de que forma expressões referenciais, ou objetos-de-discurso (cf. MONDADA; DUBOIS, 2003), podem ser responsáveis pela construção de um

sistema categorial que possibilita entrever as visões de mundo dos estudantes que ocuparam uma escola em Campinas?

- b) quais são as identidades que podem ser evocadas a partir da observação dessas formas referenciais que auxiliam na construção de sistemas categoriais que emergem na fala desses estudantes?

Primeiramente, entendemos que a categorização, inerente ao processo de referenciação, constitui-se como um recurso argumentativo e estilístico que auxilia na elaboração dos pontos de vista, centros de valor e também na construção de marcas identitárias desses/para esses jovens que protagonizaram a ocupação da escola Carlos Gomes, em Campinas, SP. (cf. MONDADA; DUBOIS, 2003; CARVALHO, 2005). Também acreditamos que o envolvimento dos estudantes com a ocupação promove mudanças em certos atributos de suas identidades e, portanto, em seus usos linguísticos.

Uma das hipóteses levantadas é a de que é possível apreender na fala em entrevista dos estudantes que participaram da ocupação da escola Carlos Gomes regularidades na categorização e no uso de formas referenciais relativas a si mesmos, ao grupo e a outros atores sociais. Uma segunda hipótese é a de que a participação dos jovens em um movimento social como esse permitiria a emergência de traços identitários antes ausentes.

Em decorrência dessas hipóteses iniciais, traçamos como objetivo geral mostrar como a categorização é um recurso discursivo de elaboração identitária e de explicitação de centros de valor na fala de estudantes secundaristas. Dentre os objetivos específicos destacamos:

- i) construir um *corpus* que permita o estudo da categorização social de grupos e atores sociais na fala de estudantes de Ensino Médio que ocuparam a escola E. E. Carlos Gomes em Campinas;
- ii) discutir as relações entre processos de categorização social e elaborações de identidades sociais a partir de autores das Ciências Sociais, da Psicologia Social e da Sociolinguística;
- iii) identificar processos de heterocategorização e autocategorização na fala desses estudantes;
- iv) descrever e analisar regularidades nos processos de categorização social que emergem na fala dos entrevistados;
- v) analisar as relações entre processos de categorização e de elaboração de identidades sociais;

- vi) analisar a influência de aspectos socioculturais dos estudantes (origem, etnia, sexo, formação familiar e escolar, práticas de letramento etc.) na formação de seus centros de valores e na construção de suas posições e pontos de vista.

3. ESTRUTURA DA TESE

No Capítulo I, intitulado *Os conceitos de categorização social, identidade social e ocupação*, apresentamos um panorama dos estudos sobre categorização em três diferentes campos: nos Estudos Sociais, em Psicologia Social e na Linguística. Da mesma forma, apresentamos alguns conceitos de identidade, assumindo um posicionamento diante das diferentes teorias que se preocupam com esse tema, e localizamos a importância da categorização como fenômeno para a construção identitária, para, finalmente, contextualizarmos ocupação como movimento social e a importância disso para a elaboração de identidades coletivas.

No Capítulo II, intitulado *A construção do objeto de pesquisa*, apresentamos os aspectos éticos e metodológicos empregados para a construção dos dados. Discutimos ainda as diferentes naturezas da escola, como instituição, e da ocupação, como ação coletiva e comunidade de prática (cf. WENGER, 1998), bem como a importância dessas configurações sociais para elaborações de identidade dos secundaristas.

No Capítulo III, intitulado *Categorização social e outros recursos linguísticos-discursivos configurando o mundo da escola e da ocupação*, procedemos a um levantamento das “heterocategorizações”, ou seja, as categorizações dos secundaristas sobre outros atores sociais envolvidos na ocupação, como os professores e a diretora da escola, e das categorizações “heterodialógicas”, aquelas que se relacionam às vozes do outro. Por fim, mostramos a disputa de categorias na construção do mundo social desses estudantes, como, no caso, as categorizações sobre “ocupação”.

No Capítulo IV, intitulado *Identidades individuais dos estudantes: autocategorizações e outros recursos linguístico-textuais*, apresentamos um levantamento das categorizações que os secundaristas fazem sobre eles mesmos ao longo das entrevistas, construindo posicionamentos de identidade individual.

No capítulo V, intitulado *Categorização social, outras estratégias textuais e a construção de uma identidade coletiva*, valendo do conceito de identidade coletiva (cf. MELUCCI, 1996; SNOW, 2001, FOMINAYA, 2010), apontamos traços de identidade

responsáveis pela construção de uma possível identidade coletiva, a partir das diferentes categorizações.

Por fim, na *Conclusão*, apresentamos um resumo dos capítulos anteriores e a quais conclusões podemos chegar a partir das análises feitas em cada um deles. Mostramos também quais contribuições esse trabalho pode apresentar tanto para os estudos (socio)linguísticos quanto para a Sociologia, em especial a Sociologia da Educação, e para a Psicologia Social.

CAPÍTULO I

OS CONCEITOS DE CATEGORIZAÇÃO SOCIAL, IDENTIDADE SOCIAL E OCUPAÇÃO

Human languages allow us to establish identities recognized by others, to maintain these identities over time or depart from them.
(AGHA, Asif. *Language and Social Relations*, p.14).

1. APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos as concepções de categorização social em diferentes áreas de pesquisa: nos estudos (socio)linguísticos e sociocognitivos, nos estudos sociais e na Psicologia Social. Cada uma das teorias emprega o mesmo termo para fenômenos que, mesmo distintos, guardam alguma semelhança.

Em seguida, discutimos algumas concepções de identidade nos estudos sociais e seus reflexos nos estudos linguísticos. Mostramos como as concepções de identidade mudaram ao longo da história da Sociolinguística, em razão do aumento de pesquisas voltadas para questões de representações identitárias. Apontamos, ainda, nosso posicionamento diante de tais concepções, tanto de categorização quanto de identidade, e mostramos como esses conceitos serão mobilizados nas análises dos dados.

Apresentamos também dos conceitos de movimento social e dos diferentes tipos de ocupação, também entendidos aqui como movimento social. Por fim, enfatizamos a importância da noção de identidade coletiva, ao abordamos a relação dos estudantes dentro da ocupação.

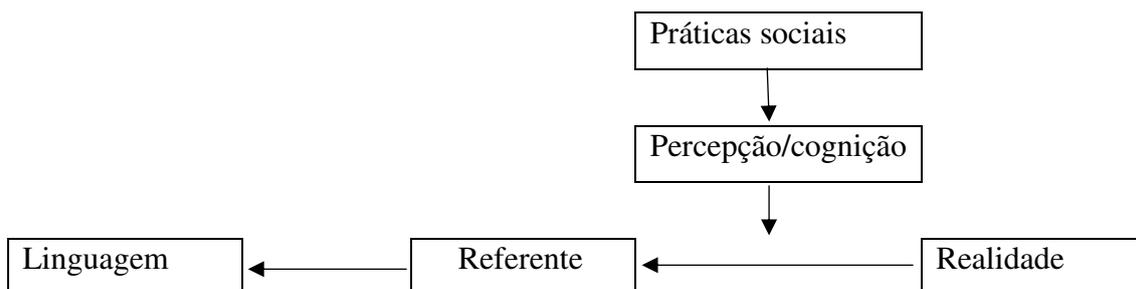
2. OS CONCEITOS DE CATEGORIZAÇÃO SOCIAL

Ao debruçar sobre o caso de Kasper Hauser, uma criança alemã do século XIX que foi excluída do convívio social e que adquiriu a linguagem tardiamente, Blikstein (1983) defende justamente a tese de que a realidade nada mais é do que uma percepção cultural, construída pela língua. Para ele, o conhecimento que se tem do mundo se dá pela relação entre percepção e linguagem.

Também Vygotsky (1998, 2010) aponta que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada pela linguagem. É o sistema simbólico o grande responsável pelo que aprendemos e sabemos sobre o mundo. Blikstein

(1983) mostra que o que concebemos como realidade é apenas uma ilusão, pois as práticas sociais operam em nosso sistema perceptual/cognitivo, ensinando-nos a “ver” o mundo com os “óculos sociais”, gerando conteúdos perceptuais que tomamos como naturais. Blikstein (1983, p.54) desenvolve o seguinte esquema para explicar a relação entre linguagem e realidade:

Imagem 1 – Realidade, referente e linguagem



Fonte: Blikstein (1983, p.54).

Tal esboço mostra-nos que o processo de conhecimento da realidade é regulado por uma contínua interação entre as práticas culturais, a cognição e a realidade. As práticas sociais são de grande importância neste modelo, pois são responsáveis pela fabricação do referente. De modo a confirmar isso, Blikstein (1983) cita o conhecido caso dos esquimós e suas experiências com a neve: para nossa cultura temos apenas uma palavra para nomear “neve”, mas para a cultura esquimó existem cerca de trinta espécies de neve. Para tal sociedade, essa distinção sobre os diferentes tipos de neve é algo crucial, diferentemente de nossa cultura. Graças às práticas sociais e as experiências desse povo com o ambiente onde vivem, a língua dispõe de um número maior de palavras para designar tal referente. Como defende o mesmo autor, “o sistema perceptual, as estruturas mentais e a própria linguagem são tributários da práxis” (BLIKSTEIN, 1983, p.56).

Diferentemente da perspectiva da filosofia da linguagem, em que os referentes são meras etiquetas dos objetos-do-mundo, o caso de Kasper Hauser e o exemplo dos esquimós comprovam a importância da linguagem e da cultura na “fabricação” da realidade. É nesse sentido que diferenciamos referência de referenciação. Sob uma perspectiva que entende a “língua como espelho do mundo”, a referência prevê uma relação direta entre linguagem e as coisas do mundo, os chamados “referentes”. No entanto, o termo referenciação substitui a noção restrita de referência, uma vez que é entendida como uma “ação interativa, construtiva e não representacional”

(MARCUSCHI, 2007a, p.101). A referenciação é uma atividade de construção conjunta e colaborativa entre diferentes interlocutores, desenvolvida no seio das interações sociais, no interior de uma dada cultura.

Esta perspectiva, que se opõe ao modelo referencialista e representacionista, não corrobora a noção de que os fenômenos de nossa percepção são “unidades naturais” ou simplesmente “representações mentais”. As relações entre o inter-mental e o extra-mental são fruto de uma atividade inter-subjetiva e cognitiva, como aponta Marcuschi (2007c). Nesse sentido, o mesmo autor afirma que:

O saber sobre o mundo é uma fabricação socialmente elaborada (mediante atividades coletivas) e linguisticamente comunicada (com mecanismos textuais estabilizados em instrumentos semiológicos supra-individuais). O mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo ou de uma ação discursiva e não de uma identificação de realidades discretas. (MARCUSCHI, 2007c, p.140)

Desta forma, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real. A (re)elaboração da realidade se dá no e pelo discurso. Koch e Marcuschi (2006) falam, nesse sentido, em “discursivização” ou “textualização” da realidade, uma vez que o discurso é o grande responsável pela apreensão e compreensão do mundo. Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) e Mondada e Dubois (2003) entendem que todos os objetos de mundo são objetos-de-discurso, já que eles não se confundem com a realidade extra-linguística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação. Objetos-de-discurso são entendidos como “objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.35). Tais objetos-de-discurso constituem o que entendemos por *referenciação*.

Os objetos de mundo são objetos criados no discurso, no sentido que são efeitos das práticas discursivas dos sujeitos, estando essas práticas dependentes da história, da cultura e do contexto em que são realizadas. De acordo com Marcuschi (2007a, p.83), “cultura, sociedade e cognição estão na base de toda nossa capacidade de pensar e dizer o mundo”. Outros autores também enfatizam a importância da cultura e das relações sociais no processo de referenciação. A respeito da questão da construção da realidade, envolvendo os fenômenos de (re)categorização e de referenciação, Koch (2008b, p.62) afirma que:

A realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma

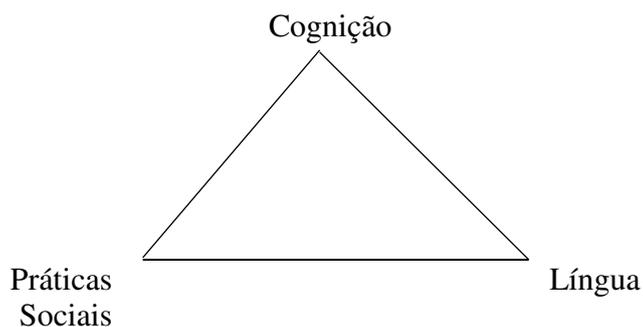
como, sociocognitivamente, interagimos com ele. Nós interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural.

Enfim, a chamada *abordagem interacional* ou *discursiva* leva em consideração a dimensão sociocognitiva da língua, tendo por interesse entender como se dá o processamento da referência no discurso. O que se propõe, a partir dessa perspectiva, é analisar tais termos da língua em uso pelos seus falantes, uma vez que os referentes são socio-culturalmente construídos e negociados na interação.

Uma vez demarcado esse posicionamento teórico a respeito das relações entre língua, realidade e cognição, inserida nos estudos sobre referenciação, passemos a esmiuçar algumas das concepções a respeito da categorização em diferentes campos teóricos.

A noção de *categorização social* é de interesse de filósofos e pensadores desde a Antiguidade, mas atualmente ela vem ganhando destaque em diferentes estudos, justamente pela importância que tem com relação à construção do conhecimento que temos sobre o mundo e sobre as coisas. Como aponta Bourdieu (2006), a natureza não tem categorias, os homens que as fazem. Dessa forma, a categorização relaciona-se a três dimensões, como vemos abaixo:

Imagem 2 – Categorização e suas dimensões.



Fonte: elaboração própria.

Uma vez que a categorização é um processo cognitivo resultante de operações envolvendo nossa mente, nosso discurso e nossas práticas sociais, ela passa a ser estudada por diferentes campos da ciência que se interessam por cada uma dessas especificidades:

a Linguística, a Psicologia Social e os Estudos Sociais. Apresentaremos, então, como cada uma dessas áreas a entendem e a analisam.

De acordo com Duque (2001), os primeiros estudos que envolviam categorização foram realizados por Aristóteles, para quem o mundo era compreendido através de nosso pensamento lógico. Para o filósofo grego, a partir de traços essenciais das coisas se podia revelar a qual categoria elas pertencem. Quando nomeamos algo como “homem”, reconhecemos uma série de características que seriam inerentes a esse ser e o diferenciaríamos de outros seres do mundo. Haveria, para Aristóteles, uma série de traços acidentais, ou seja, características individuais de cada coisa, e traços essenciais, ou seja, formas gerais das coisas.

Os estudos que seguem os preceitos de Aristóteles recebem o nome de “Teoria Clássica da Categorização”. Lakoff (1987) já apontava que, para a teoria clássica, as coisas são categorizadas em termos do que têm em comum, das propriedades partilhadas. Como mostra Duque (2001, p.2), “de acordo com o modelo clássico de categorização, o significado das palavras é baseado numa estrutura de atributos necessários e suficientes para se constituir a essência da entidade ou do conceito com os quais associamos a palavra”. Também inseridos nesse paradigma, os linguistas estruturalistas operavam com o conceito de “componencialidade” ou “análise componencial”, que estabelece uma lista de componentes semânticos básicos para caracterizar o significado das palavras. Citado por Ferrari (2011), o trabalho de Katz e Fodor (1963) propõe uma análise do sistema de traços semânticos definidores das palavras, como nos exemplos de “cavalo”, que apresenta os traços [+ equino], [+ adulto], [+ macho], e de “égua”, que apresenta os traços [+ equino], [+ adulto], [- macho]. A principal crítica a esse modelo é a rigidez na delimitação das categorias, em que as unidades lexicais teriam valores binários (+/-).

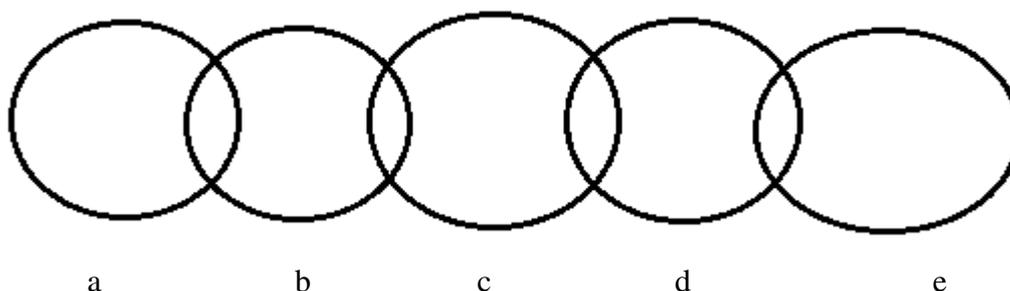
Um dos estudos que questionam o pensamento clássico aristotélico é a chamada “teoria da semelhança por familiaridade”, proposta por Wittgenstein (1994 [1953]). O filósofo austríaco utiliza a categoria JOGO como exemplo para sua perspectiva. Ao se pensar em exemplos como futebol, xadrez, peteca, dominó, amarelinha etc., percebemos que não é possível identificar um traço idêntico compartilhado por todos os elementos da categoria, mas sim, como afirma o autor, identificamos “semelhanças por familiaridade”, sendo os limites de tal categoria bastante difusos (*fuzzy*):

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão *semelhanças de família*, pois é assim como se

superpõem e se entrecruzam as diversas semelhanças que ocorrem entre os membros de uma família: estatura, cor dos olhos, andar, temperamento etc. Assim, podemos dizer: os jogos compõem uma família. (WITTGENSTEIN, 1994, p.52).

Givón (1986), pensando essas relações de semelhanças, propõe o seguinte esquema:

Imagem 3 – Semelhanças de família



Fonte: Givón (1986, p.78).

Assim como Wittgenstein, Givón (1986) também entende que não é necessário um elemento central e (re)organizador dos demais elementos, como veremos na teoria *standard* dos protótipos, mas sim um efeito de sentido produzido a partir das semelhanças entre as diferentes categorias que permite (re)agrupá-las. Neste caso, não há uma propriedade partilhada por todos os elementos, mas uma propriedade encontrada em pelo menos dois deles.

Outra abordagem sobre categorização que critica os estudos clássicos é a Teoria dos Protótipos. Conforme Duque (2001) e Ferrari (2011), a Teoria dos Protótipos teve origem nos estudos das cores por Berlin e Kay (1969) com o objetivo de refutar a proposta do “relativismo linguístico” de Edward Sapir e Benjamin Whorf. Tal estudo mostrou que, mesmo que haja uma série de termos de cor nas diferentes línguas, existe um inventário universal de onze cores focais (preto, branco, vermelho, verde, amarelo, azul, marrom, laranja, rosa, roxo e cinza), de base perceptivo-cognitiva. Rosch (1973) estende a noção de foco, ou “protótipo”, para outros domínios como formas, organismos e objetos. Também Labov (1973) realiza um experimento com figuras de xícaras com o objetivo de testar a falta de precisão dos limites categoriais, em que os participantes deveriam observar uma série de desenhos e nomeá-los como xícara, copo, tigela etc. O que Labov

comprova com tal pesquisa é que as fronteiras das categorias são imprecisas e, assim como no caso das cores, ancoradas em protótipos.

A noção de protótipo diz respeito aos membros que possuem todas as características de uma determinada categoria, o que poderia se chamar de “melhor exemplo”. Rosch (1973) mostra que no interior de uma categoria haveria um exemplar prototípico e outros mais periféricos, como no caso da categoria “ave”, de que sabiá é um membro prototípico, diferentemente de pinguim, que, mesmo sendo ave, apresenta poucas características dessa categoria, como ter bico e botar ovos. Este modelo mais prototípico recebe o nome de categoria “central”, enquanto o modelo mais afastado é denominado de “categoria radial”.

Rosch (1973) subdivide ainda as categorias em três níveis: o nível básico, que seria o mais recorrente, o subordinado, que estaria em menor recorrência, e o supra-ordenado, que acomodaria o elemento do nível mais básico em uma categoria maior. Diferentemente da teoria clássica, a teoria dos protótipos substitui a noção de traços pela noção de atributos, sendo que um elemento se diferenciaria de outro dentro de uma mesma categoria devido ao seu grau de representatividade. Sob esse conceito de hierarquia, podemos relacionar os diferentes níveis com as noções de hiperônimos e hipônimos, como no caso de “animal” representar o nível superordenado, “ave” representar o nível básico e “pomba” representar o nível subordinado.

Também é importante, no trabalho de Rosch (1978), as considerações sobre protótipos e estereotipia. Para ela, a noção de estereótipo é considerada um fenômeno de “economia linguística”, permitindo que uma grande quantidade de informações possa ser processada com o mínimo de esforço cognitivo. As categorias básicas seriam responsáveis pela estabilização dos protótipos, que, posteriormente, seriam compartilhadas por muitos indivíduos. O protótipo, então, evoluiria para uma representação coletiva denominada de “estereótipo”.

Nos estudos do texto e do discurso, as estratégias de categorização dizem respeito à forma como os elementos do mundo são designados pela língua, o que produz um fenômeno linguístico-discursivo denominado referenciação. Os processos referenciais são discutidos por Mondada e Dubois (2003), para os quais a categorização não é uma mera nomeação das coisas do mundo, mas o uso de expressões linguísticas que podem sofrer constantes reformulações, de acordo com as diferentes condições de enunciação. O ato de nomear é uma ação construída por um sujeito capaz de criar e recriar na interação com outros sujeitos sociais. Para Mondada e Dubois (2003), as categorias não devem ser

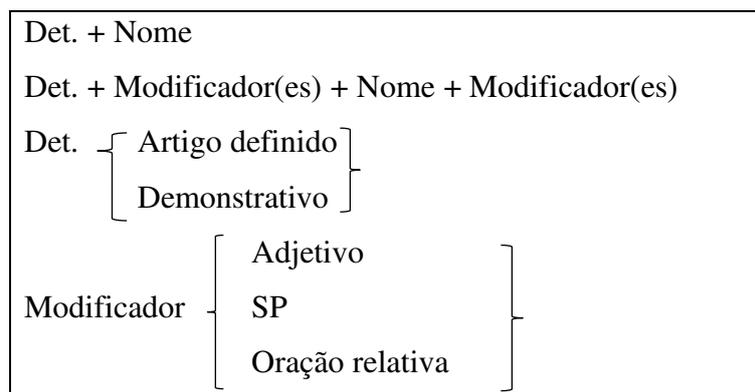
entendidas como formas de representação do mundo, meros espelhos da realidade, mas sim como “um trabalho social designando o mundo por um sistema simbólico cuja semântica vai se construindo situadamente”, como menciona Marcuschi (2007c, p. 138).

Também Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) argumentam em favor de uma concepção construtivista da linguagem, o que os conduz a conceber os referentes como objetos-de-discurso, cuja existência se dá pela atividade cognitiva e interativa dos falantes. Para os autores, não podemos nos remeter aos objetos-de-discurso como referentes no “sentido mundano” do termo, mas como construtos culturais, produto da interação entre os sujeitos e o ambiente e assimilados em práticas sociais. Eles mencionam ainda o aspecto argumentativo que a categorização pode ter no processo de referenciação, uma vez que “a designação é um ato fundamentalmente intersubjetivo, onde se exprime, em grande medida o livre arbítrio e as estratégias persuasivas dos falantes²” (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, p.13). Os autores ainda apresentam uma proposta de classificação das categorizações, manifestadas por expressões anafóricas do texto.

Ao observar a instabilidade das categorizações, Mondada e Dubois (2003) verificam que a construção de objetos-de-discurso e da realidade também depende do ponto de vista dos atores sociais num determinado contexto. Por conta disso, existem várias categorizações para se descrever o mesmo “objeto de mundo”. Para as autoras, “a variação e a concorrência categorial emergem notadamente quando uma cena é vista de diferentes perspectivas, que implicam diferentes categorizações da situação, dos atores e dos fatos” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.121). Ou seja, a construção das categorias depende da multiplicidade de pontos de vista que os sujeitos exercem sobre o mundo, havendo o que se pode chamar de “perspectivação da construção discursiva dos referentes” (cf. CARVALHO, 2005).

Koch (2002, p. 87) propõe que as expressões referenciais podem assumir as seguintes configurações no português:

² No original: “(...) la designation est un acte fondamentalement intersubjectif, où s’expriment, dans une large mesure, le libre arbitre et les stratégies persuasives des sujets parlants”. (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, p.13).

Imagem 4 – Expressões referenciais

Fonte: Koch (2009, p. 68)

Como mostram Apothéloz e Rechler-Béguelin (1995), a forma prototípica de manifestação das categorizações é o Sintagma Nominal, que pode ser mais bem detalhado como faz Koch (2009). No entanto, entendemos que a expressão da categorização pode ir além do Sintagma Nominal. Muitas vezes, podemos encontrar verbos que, de certa forma, são responsáveis por categorizações, construindo um estado de coisas. Muitos Sintagmas Nominais, inclusive, têm como núcleo substantivos deverbais, como por exemplo “ocupação”, originado do verbo ocupar ou “invasão”, originado do verbo invadir.

Também nos estudos sociais, categorias e categorização são temas tratados por uma série de autores, em especial por considerá-los como princípios organizadores do modo como entendemos e agimos no mundo e do modo como nós nos relacionamos e interagimos com o outro.

Dentre os principais estudiosos, Bourdieu (2006, 2009) entende que o processo de categorização se dá na interação e na prática social em diferentes contextos. Em seu estudo sobre “distinção”, Bourdieu (2006) menciona:

As estruturas cognitivas utilizadas pelos agentes para conhecer praticamente o mundo social são estruturas sociais incorporadas. O conhecimento prático do mundo social que supõe a conduta “razoável” nesse mundo serve-se de esquemas classificatórios, - ou se preferirmos, “formas de classificação”, “estruturas mentais”, “formas simbólicas”, ou seja, outras tantas expressões que, se forem ignoradas as respectivas conotações, são praticamente intermutáveis -, esquemas históricos de percepção e apreciação que são produto da divisão objetiva e de classes (faixas etárias, classes sexuais, classes sociais) e que funcionam

aquém da consciência e do discurso. (BOURDIEU, 2006, p. 436).

Como vemos, para Bourdieu a categorização é em si mesma uma prática epistemológica, uma vez que a natureza não tem categorias, mas são os homens que as constroem. Todo o conhecimento que temos sobre o mundo está previamente categorizado e é incorporado em nossas práticas sociais. Para ele, agentes sociais são ao mesmo tempo classificadores e classificados, de modo que eles o fazem a partir de suas posições dentro de suas próprias categorizações.

As categorizações sociais apresentam grande importância no processo de percepção e representação do mundo e, juntamente com o *habitus*, criam diferenças sociais. Bourdieu (2006) vale-se da metáfora da luta para representar a disputa por legitimidade, valendo-se das diferentes categorizações de atores sociais que se posicionam em classes sociais diferentes. Para ele, “o pretexto das lutas a propósito do mundo social é o poder sobre os esquemas classificatórios e os sistemas de classificação que se encontram na origem das representações” (BOURDIEU, 2006, p. 444).

Dessa forma, a luta entre as classes sociais se desdobra numa luta simbólica para impor a visão de mundo e as categorias de pensamento dos grupos dominantes. Também Bourdieu (2009), ao tratar como as fronteiras regionais são delimitadas, aborda o processo de categorização como luta e disputa por capital e poder, como ele mesmo diz:

a “realidade”, neste caso, é social de parte a parte e as classificações mais “naturais” apoiam-se em características que nada têm de natural e que são, em grande parte, produto de uma imposição arbitrária, quer dizer, de um estado anterior da relação de forças no campo das lutas pela delimitação legítima. (BOURDIEU, 2009, p.115)

Outro importante autor que trata sobre categorização nos estudos sociais é Richard Jenkins (2000), que também menciona a correlação entre categorização e conhecimento, sendo ela um processo universal e fundamental por satisfazer a necessidade básica humana de economia cognitiva. Como ele explica, o termo “categorização”, utilizado convencionalmente por psicólogos, refere-se ao que os antropólogos convencionalmente chamam de “classificação”: o processo de dividir o mundo em classes de fenômenos tendo por base critérios de similaridade e diferença.

De acordo com Jenkins (2000) as categorias sociais são criadas numa complexa relação entre processos internos (autoidentificação) e processos externos (categorização dos outros), envolvendo três diferentes ordens: a *ordem individual*, que compreende o mundo incorporado pelos indivíduos e o que acontece em suas cabeças, a *ordem interacional*, que compreende o mundo da co-presença e relações entre indivíduos, e a *ordem institucional*, que compreende o mundo do “modo de fazer as coisas” padronizadas, organizadas e simbolicamente modeladas.

Segundo ele, num *continuum* do mais informal ao mais formal, há uma série de contextos institucionalizados de categorização social: socialização primária, rotinas de interação pública, relações sexuais, relações banais, grupos informais, socialização secundária, relações de mercado, emprego, organizações políticas, classificações oficiais e ciência. Para o autor, a socialização primária é a origem das identidades primárias, como a personalidade individual, gênero, aquilo que é próprio do humano e, possivelmente, gênero ou raça. Já a socialização secundária contribui para as transições da vida, especialmente na fase adulta. A divisão do trabalho, por exemplo, é dependente da socialização secundária e dos graus por meio dos quais esse sistema de divisão categoriza.

Tanto para Bourdieu quanto para Jenkins a categorização desempenha grande importância no processo de construções identitárias. O mesmo acontece com os estudos psicológicos a respeito desse fenômeno, como vemos a seguir.

No âmbito da psicologia social, a categorização é tratada no interior de duas teorias: a Teoria da Identidade e a Teoria da Identidade Social, que, como apontam Stets e Burke (2000), apresentam muito mais semelhança e complementariedade do que discordâncias. De acordo com esses autores, a Teoria da Identidade Social enfatiza a identificação ou associação dos indivíduos com grupos sociais específicos (por exemplo, grupos raciais) enquanto a Teoria da Identidade examina os papéis e comportamentos das pessoas atuando como membros de grupos sociais específicos. Para eles, nas duas teorias, o sujeito é reflexivo no sentido em que reconhece a si mesmo como um objeto, categorizando-se, classificando-se ou nomeando-se de modo a contrastar a si mesmo com outras categorias sociais ou classificações (STETS; BURKE, 2000, p. 224), processo denominado de “auto-categorização” (*self-categorization*) na Teoria da Identidade Social e de “identificação” na Teoria da Identidade, permitindo a formação de uma identidade.

Na Teoria da Identidade Social, a noção de categorização é elaborada, inicialmente, em estudos sobre a percepção de objetos físicos (TAJFEL, 1957 *apud* SPEARS, 2011, p. 202) e, posteriormente, estendida para a análise das relações sociais.

Em um experimento com moedas, sobre superestimação perceptiva, Henri Tajfel demonstra que as pessoas acentuavam o tamanho da moeda conforme o seu valor. Esse princípio foi de grande importância para explicar a percepção das pessoas e dos grupos sociais ao qual se vinculam. Tajfel (1969 *apud* SPEARS, 2011) vale-se dos estudos sobre percepção social para analisar os aspectos cognitivos do preconceito.

Para Tajfel e Turner (1979, p. 40), categorização social é concebida como uma ferramenta cognitiva que segmenta, classifica e ordena o ambiente social e, então, permite ao indivíduo empreender diversas formas de ação social. Mas esse fenômeno, segundo eles, não somente sistematiza o mundo social; ele também permite, na verdade, um sistema de orientações para a auto-referência.

Dentro da Teoria da Identidade Social, Tajfel e Turner (1979, p. 40) definem grupo como uma coleção de indivíduos que se percebem como membros de uma mesma categoria social e que compartilham algum envolvimento emocional. Os autores reconhecem ainda outros dois processos mentais de avaliação dos outros como “nós” e “eles”, ou seja, as relações chamadas de endogrúpis (*in-group*) e exogrúpis (*out-group*): a identificação social e a comparação social. A identificação social é o processo de reconhecimento como membro de um grupo, levando as pessoas a se comportarem do mesmo modo que elas acreditam que os membros do grupo devem se comportar. Assim, o processo de identidade social está associado ao conceito de pertença grupal, consequência da categorização social, que, geralmente, resulta na ênfase das similaridades das pessoas do mesmo grupo e nas diferenças entre pessoas de outros grupos. O significado emocional e avaliativo resultante dessa pertença deriva no favoritismo do endogrupo em detrimento do exogrupo (TAJFEL; TURNER, 1979).

Já a comparação social é o processo em que pessoas de um grupo se comparam com outros grupos em termos de prestígio e posição social. Para manterem sua autoestima, as pessoas tendem a se perceber como tendo mais prestígio e melhor posição social estando em um grupo e não em outro, fazendo uma avaliação positiva do seu grupo. Quando essa identidade social positiva não é possível, as pessoas tendem a empregar três estratégias: a mobilidade individual, quando indivíduos deixam um grupo para integrarem outro, a criatividade social, que é o ajuste de alguns elementos envolvidos na comparação, e a competição social, quando um grupo disputa com outro um determinado *status* social.

Por outro lado, como apontam Stets e Burke (2000), a Teoria da Identidade entende a categorização como “os termos de classificação que aprendemos dentro de uma cultura”, dentre os quais estão os símbolos que são usados para designar posições –

componentes morfológicos da estrutura social relativamente estáveis que são denominados de “papéis”. Dessa forma, pessoas atuando num contexto de estrutura social nomeiam-se uns aos outros no sentido de reconhecer o outro como ocupante de posições (papéis). Essa nomeação invoca significados na forma de expectativas sobre o olhar dos outros e sobre seu próprio comportamento. Na Teoria da Identidade, há a categorização do *eu* como ocupante de um papel, e a incorporação, no *eu*, dos significados e expectativas associados a este papel e a esta performance.

O conceito de identidade difere também em cada uma das teorias, associando-se aos conceitos de “ativação de identidade” ou de “saliência”. Como apontam os mesmos autores, na Teoria da Identidade Social, identidade é uma associação cognitiva entre o “eu” com categorias sociais representadas por protótipos e é ativada pela situação. Já na Teoria da Identidade, tal conceito diz respeito a uma associação do “eu” com papéis que são representados por identidades padrão e que se tornam salientes.

Apesar de serem teorias distintas, Stets e Burke (2000, p. 30) mostram que o processo de “autocategorização”, em que as pessoas comparam a si mesmas com outras e aquelas que são semelhantes ao “eu” são rotuladas como esse “eu” e postas dentro de um mesmo grupo, que difere de outro, e o processo de “identificação”, em que as pessoas se reconhecem como ocupantes de papéis específicos, se sobrepõem. Para eles, as duas teorias partilham da mesma ideia de que pessoas quando categorizam a si mesmas como membro de um grupo ou como papel, vendo a si mesmas como a incorporação de um protótipo ou padrão (de grupo ou papel). Esse protótipo ou padrão contém as normas e significados sociais sobre a categoria social ou o papel social.

Tendo em vista integrar as duas teorias, Stets e Burke (2000) afirmam que assim como é importante examinar como uma pessoa categoriza a si mesmo como membro de um grupo, também é importante observar o papel que ela encena enquanto membro de um grupo.

3. RELAÇÕES ENTRE PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO SOCIAL E ELABORAÇÃO DE IDENTIDADES

Apesar das reflexões e considerações sobre identidade existirem nas sociedades humanas desde os povos primitivos, o conceito de identidade é relativamente recente e tem sua origem na filosofia, com o objetivo de descrever a propriedade que algo tem de ser idêntico a si e diferente dos demais. O próprio dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999,

p.1071) define identidade como “qualidade de idêntico” ou ainda como “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa”, aproximando-se dessa visão genérica de que identidade é ao mesmo tempo algo específico da subjetividade de um indivíduo e algo que o assemelha em relação aos demais. A noção de identidade, no entanto, é bastante complexa e é discutida no interior de várias disciplinas como Psicologia, Sociologia, Antropologia e a Linguística. Veremos alguns dos conceitos empregados em algumas dessas disciplinas, especialmente aqueles que dialogam com os estudos sociolinguísticos.

Nos estudos culturais, Stuart Hall (2015, p.10), reconhece três concepções de identidade diferentes, cada uma delas reflexo do pensamento de sua época: identidade para o sujeito do Iluminismo, para o sujeito sociológico e para o sujeito da pós-modernidade. Segundo o autor, o sujeito do Iluminismo, sob influência do pensamento de René Descartes, é aquele cuja concepção de pessoa humana é de um indivíduo totalmente centrado, unificado e racional, concebendo identidade, então, como algo unificado e essencial ao ser humano. No final do século XIX, emerge o sujeito sociológico, cuja noção de identidade está relacionada à estrutura social na qual ele se insere, sendo este um reflexo do meio social. Como afirma Hall (2015, p.11), “a identidade costura o sujeito à estrutura (...) estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam”. Por fim, a partir do século XXI, com o colapso das identidades tradicionais, ligadas ao local, se produz uma diversidade cada vez maior de estilos e identidades, surgindo então o denominado *sujeito pós-moderno*. Para este sujeito, a identidade é algo fragmentado e móvel, diferentemente das concepções anteriores que concebiam uma identidade fixa, essencial ou permanente. Para Hall (2015),

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de "supermercado cultural". (HALL, 2015, p.43).

De forma análoga a Hall (2015), Bauman (2005) também descreve a noção de identidade no que ele denomina de pós-modernidade, período caracterizado pela liquidez

e pelo consumismo, além do fato de os indivíduos não se apegarem a nada, nem a ninguém, fazendo com que a identidade também se caracterize como algo transitório, não fixo. Para ele, a identidade é considerada como algo fluído, volátil, instável.

Outras concepções de identidade são aquelas que colocam a performatividade como fundamental. A noção de performance remete a trabalhos como os desenvolvidos por John Austin e John Searle. No que se refere à Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962) a premissa básica é de que a linguagem é usada para realizar ações.

Partindo da proposta de Austin, Butler (2016) propõe uma nova maneira de se conceber identidades de gênero, que, segundo ela, trata-se de “uma teoria performativa dos atos de gênero que rompem com as categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade, ocasionando uma ressignificação subversiva e sua proliferação além da estrutura binária” (BUTLER, 2016, p.12). Inserida nos estudos *queer*³, Butler desenvolve uma teoria de gênero como performance, que não segue a lógica binária, centrada na oposição entre masculino e feminino como as únicas possibilidades de ser.

Butler (2016) ainda argumenta que a identidade de gênero é um efeito dos “atos de gênero”, ou seja, um efeito da performance. Para ela, antes desses atos não existe um “eu” anterior, que só se concretiza na ação. Mais uma vez, ela salienta a importância de se conceber gênero como performance:

o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica da substância (...) o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra (...) não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* construída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados. (grifos da autora). (BUTLER, 2016, p. 56).

Um dos aspectos mais importantes dessa concepção de identidade apontada por Butler (2016) é a de colocar a agência dos atores sociais como algo fundamental.

Ainda nos estudos sociais, a concepção de identidade que aparece em Bourdieu (2006, 2009, 2019) também é retomada por vários autores na ciência da linguagem. Inicialmente, Bourdieu faz a distinção entre Campo e *habitus*, conceitos fundamentais para se entender como se constitui a identidade social em sua teoria. De acordo com o sociólogo francês, *habitus*:

³A “Teoria Queer” (cf. MISKOLCI, 2015) diz respeito aos estudos iniciados da década de 1980 dos EUA sobre questões de identidade de gênero e homossexual, ligados aos movimentos feminista e homossexual.

[...] é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 2019, p.65).

O *habitus* engloba o conjunto de conhecimentos adquiridos e incorporados ao longo do tempo e, ao mesmo tempo, as capacidades criadoras, inventivas, do agente inserido em um mundo social. Ele explica a regularidade, tendo como parâmetro a incorporação do agente ao mundo social, e o fato de os atores serem socialmente constituídos por orientações e formas de ação relativamente estáveis.

O *habitus*, por sua vez, não tem existência independente, inserindo-se no que Bourdieu denomina de *Campo*, definido como a forma de organização social em que há uma configuração de papéis sociais, de posição dos agentes e de estruturas às quais estas posições se ajustam. Existem, para o sociólogo, vários tipos de Campos, como, por exemplo, o campo da educação, da academia, da religião, da antropologia, o campo social etc. É a partir da noção de *habitus* que se constituem as identidades, ou seja, mediante as vivências sociais é que se definem os aspectos individuais. Para Bourdieu, a identidade construída pelos indivíduos pode ser analisada ao mesmo tempo como produto interiorizado de condições sociais anteriores (objetivas) e como expressão de suas esperanças individuais (subjetivas).

Também no campo da Sociologia, e de encontro, em certa medida, com Bourdieu, autores como Dubar e Lahire discutem a importância da socialização no processo de produção das identidades. Ao estudar socialização e formações identitárias, Dubar (2005) define identidade como “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005 p. 136). Como vemos, o autor também concilia objetividade e subjetividade em sua concepção identitária.

Sob esse ponto de vista, a socialização dos indivíduos desempenha um papel extremamente importante na construção da sua identidade, já que é por meio do convívio social e do tecido social no qual o indivíduo está inserido que ele aprende a se comportar, falar, agir, etc., como seres embebidos em um mar de cultura que somos. Como aponta Lahire:

Ela [a socialização] designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela “parte” dele – molda – parcial ou

globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela. (LAHIRE, 2015, p. 1395)

Dubar (2005) também menciona a importância da socialização na formação do indivíduo e, principalmente, nos reflexos que ela tem na construção das identidades. Para ele, a socialização “não é apenas transmissão de valores, normas e regras, mas desenvolvimento de determinada representação do mundo. É um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (DUBAR, 2005, p. 23).

A partir dos estudos de Berger e Luckmann (1966), Bernard Lahire (2015, p. 1397) afirma que podemos subdividir a socialização, basicamente, em dois quadros diferentes: a socialização primária, que se dá no seio familiar, e a socialização secundária, que se dá fora da família, nas escolas, universos profissionais, instituições políticas, religiosas, esportivas, etc. Esses processos de socialização estão estreitamente amarrados ao processo de incorporação de categorizações sociais. Como vemos, esse último conjunto de autores, Bourdieu, Lahire e Dubar, considera a trajetória social do indivíduo e seus processos de socialização como sendo fundamentais para a elaboração das identidades.

Tendo em vista ainda as diferentes concepções de identidade, como aponta Snow (2001), há nos estudos sociais, basicamente, duas abordagens analíticas sobre identidade: a perspectiva estruturalista e a perspectiva construtivista. A abordagem estruturalista caracteriza-se por entender que há um conjunto subjacente de características, às vezes reduzidas a um único atributo determinativo, visto como “essência definidora” da identidade, por isso, essa perspectiva é denominada também de “essencialista”. Assim, em uma perspectiva estruturalista, uma identidade seria definida em termos de categorias sociais, como classe social, etnicidade ou nacionalidade.

Por outro lado, a abordagem construtivista rejeita as variantes estruturalistas e “primordialistas” do argumento essencialista, que veem uma pressuposta ligação entre identidades e suas “amarras estruturais e descritivas” (cf. SNOW, 2001). Para essa perspectiva, as identidades, na verdade, são vistas como inventadas, construídas, reconstituídas ou elaboradas conjuntamente, mais do que biologicamente pré-definidas ou determinadas estruturalmente ou culturalmente, como propõe a primeira abordagem.

Algo semelhante acontece nos estudos sociolinguísticos, ao se contrastar as diferentes ondas propostas por Eckert (2005, 2012). Uma das características dos estudos

variacionistas de primeira onda a respeito de identidade é o que Mendonza-Denton (2004) também chama de “essencialismo”, conceito aristotélico que se refere à tendência de analistas designarem um aspecto particular de uma pessoa ou um grupo como explicação de seu comportamento, sua essência (ser asiático, ser mulher, ser negro etc.). O essencialismo sociolinguístico, segundo ela, inclui a prática analítica de usar categorias para dividir sujeitos e seus comportamentos linguísticos. Este modelo de estudo, iniciado com Labov na década de 1960, analisa a identidade linguística que está baseada na estratificação da população de acordo com categorias sociológicas ou demográficas (como região, idade, sexo, profissão, classe social, raça). Mendonza-Denton (2004) denomina esse tipo de estudo como “identidade baseada em categoria sociodemográfica” (*sociodemographic category-based identity*). Como mostra a autora, os primeiros trabalhos de Labov criaram um modelo para a pesquisa da variação em larga escala, em que o objetivo era descobrir estatisticamente correlações significativas entre variáveis dependentes (ocorrência de uma variante linguística) e variáveis independentes (categorias sociais).

Uma das principais críticas feitas com relação aos estudos de identidade sob essa perspectiva é justamente o fato de que grande parte dos trabalhos lida com identidades estáveis, baseadas em macrocategorias sociais. A esse respeito, Mendoza-Denton (2006, p.478) salienta que os estudos quantitativos em larga escala falham por não identificar atores sociais competentes, que revelem usos criativos da língua para atingir seus próprios interesses. Pesquisas etnográficas são bem mais vantajosas, nesse sentido, já que olham para práticas situadas e para participantes orientados pela interação.

Um segundo tipo de pesquisa, de acordo com Mendonza-Denton (2004, p.486), são aquelas que concebem que “identidades são construídas na prática”, para tanto a autora as denomina de *practice-based Identity*. Tal perspectiva dialoga com a abordagem construtivista de identidade, mencionada acima.

Na sociolinguística interacional, principalmente nos estudos de Gumperz (2013, 1982a, 1982b, 1968) e Goffman (2016, 2013), a identidade é abordada como um fenômeno discursivo, construído e negociado nas situações de interação. A identidade não é uma categoria estática que é dada previamente ao falante, mas sim um processo, em que falante e ouvinte se constroem e se negociam na dinâmica da fala. Goffman (2016) utiliza-se da metáfora do teatro para explicar que os atores sociais se valem de diferentes figurinos para atender às expectativas de cada cena e cada público. Uma mesma pessoa pode desempenhar papéis diferentes em função de sua prática discursiva (por exemplo,

uma mulher pode assumir o papel de mãe, de professora, de carioca etc.). Por sua vez, tais categorias identitárias são construções sócio-históricas evocadas pelos interactantes no momento da fala.

A concepção construtivista de identidade também se aproxima da “terceira onda”, ou também denominada por Eckert (2005) de “perspectiva estilística”, cujo foco está na variação vista não como o reflexo do lugar social, mas como um recurso para a construção de significados sociais. Nela, inserem-se os estudos etnográficos de comunidades de prática e de estilo como construção de *persona*.

Para Coupland (2007, p.111), o conceito de “persona” diz respeito à “construção social da identidade na interação”. Para ele, os falantes de uma língua têm disponível um repertório de formas linguísticas, que são selecionadas para produzir determinados significados sociais, podendo um mesmo falante manipular diferentes *personae* a depender do contexto interacional. A título de exemplo, citamos o trabalho de Podesva (2007), que mostra como um mesmo falante, um médico homossexual chamado Heath, seleciona entonações específicas, criando *personae* diferentes para determinadas situações de interação: a *persona* de “médico cuidadoso” em seu consultório ou a *persona* de “gay diva” no churrasco com os amigos.

De forma bastante parecida, Snow (2001) fala também em “identidades múltiplas”, já que as pessoas são membros de várias categorias (família, trabalho, lazer, étnico, religioso etc.) que são diferentemente invocadas ou declaradas, dependendo de sua saliência e sua permissividade situacional. Como vimos nos estudos em Psicologia Social, saliência refere-se à importância relativa de uma identidade na interação em relação à outras identidades (STRYKER, 1980).

A partir da teoria da ação de Bourdieu (2011) e de seu conceito de *habitus* (cf. BOURDIEU, 2009), podemos conciliar as duas visões mostradas até então, assumindo uma abordagem mais holística, que considere, simultaneamente, o papel da estrutura social e da agência como relevantes para a construção das identidades. Como mostra Bourdieu (2011), as práticas sociais são parcialmente estruturadas pelo *habitus*, conjunto de disposições que delimitam as escolhas que nós podemos fazer. Essas disposições representam nossa internalização das regras do campo baseada em nossa posição dentro de um campo e de nossas experiências em outros campos com o qual interagimos. No entanto, as práticas sociais não são somente resultado das posições sociais do indivíduo ou de suas experiências passadas, elas resultam na verdade desses elementos somados a

escolhas agentivas dos atores sociais, representadas por seus desejos, personalidade e crenças.

A partir dos conceitos de campo e *habitus* de Bourdieu, Hanks (2008) também mostra como as ações dos atores sociais são determinadas por forças externas a ele ao mesmo tempo em que há uma agência por parte desses sujeitos. Valendo-nos dos conceitos de “emergência” e “incorporação” cunhados por Hanks (2008), podemos compreender como atores sociais constroem a si mesmos, a partir de um *habitus* e a partir de suas escolhas intencionais, assumindo um ponto de vista e construindo em sua fala marcas de identidade e de distinção social. A incorporação está relacionada a um contexto mais amplo e elaborado socio-historicamente, enquanto a emergência relaciona-se com o contexto momentâneo, associada ao tempo real da produção dos enunciados e da interação.

Na literatura sociolinguística, vários autores têm se posicionado a respeito da questão da identidade como resultado da estrutura social ou da agentividade dos atores. Em um texto sobre uma agenda sociolinguística para o século 21, Bell (2016) ressalta essa preocupação nos desdobramentos mais recentes das pesquisas da área e menciona:

A interação na vida social entre agência e estrutura provou ser um assunto central para a prática sociolinguística, bem como uma questão contestada na teoria social. Por um lado, a estrutura social restringe a forma como vivemos. Começamos não com uma tábula rasa, mas com o que herdamos dos nossos pais e do nosso ambiente (tanto linguisticamente como socialmente). Por outro lado, a agência é a nossa liberdade de viver como escolhemos. Mesmo no meio mais regimentado, há espaço para a agência humana criar algo novo. Nosso relacionamento com o espaço, por exemplo, é limitado pela forma como outros humanos e suas estruturas sociais já moldaram o espaço que herdamos - mas, por sua vez, remodelamos isso e criamos novos espaços desde o passado. Humanos e Sociedade, então, são simultaneamente livres e encadeados⁴ (BELL, 2016, p.399).

Bucholtz e Hall (2012) também apontam que a análise das identidades deve levar em consideração os aspectos macro e micro sociológicos em suas análises. Para elas,

⁴ No original: The interplay in social life between agency and structure has proved to be a central matter for sociolinguistic practice as well as a contested question in social theory. On the one hand, social structure constrains how we live. We start not with a blank slate but with what we inherit from our parentes and our environment (linguistically as well as socially). On the other hand, agency is our freedom to live as we choose. Even in the most regimented milieu, there is room for human agency to create something new. Our relationship with space, for example, is constrained by how other humans and their social structures have already shaped the space we inherit – but we in turn reshape that and create new spaces from old. Humans and Society, then, are simultaneously both free and fettered (BELL, 2016, p.399).

“tanto estrutura quanto agência estão interligadas como componentes do micro e também como articulações macro de identidade” (BUCHOLTZ; HALL, 2012, p. 26). Elas também defendem a combinação de elementos teóricos e metodológicos das duas abordagens: a microanálise da conversação, a macroanálise de processos ideológicos, a análise quantitativa e qualitativa de estruturas linguísticas e o foco etnográfico em práticas culturais locais e agrupamentos sociais.

Da mesma forma que as pesquisadoras, dessa vez nos estudos sociais, Adams (2006) também advoga em favor de uma abordagem que integre de forma híbrida tanto o papel da estrutura social na identidade dos falantes, quanto a agência e as escolhas intencionais dos atores sociais na construção de suas identidades. Assim, combinando as noções de reflexividade de Giddens e de *habitus* de Bourdieu, Adams (2006) propõe que voluntarismo e determinismo sejam considerados conjuntamente. Para ele, a consciência reflexiva é capaz de abrir um leque de escolhas para uma identidade autônoma e relacional, de modo que as oportunidades disponíveis aos indivíduos podem transformar certos aspectos identitários incorporados.

Enfim, consideramos, então, nesse trabalho, identidade como fruto de incorporação de estruturas socio históricas e ao mesmo tempo fruto de escolhas intencionais, correlacionadas aos conceitos de emergência e incorporação de Hanks (2008). Também consideramos identidade como múltipla, no sentido de que cada ator social invoca diferentes identidades conforme a situação interacional, como relacional, no sentido de que adquirem sentido social na relação com outras posições de identidade disponíveis, e como contingente e provisória (cf. MELUCCI).

Tanto nos estudos sociais quanto nos estudos em psicologia social, o fenômeno da categorização desempenha um papel de extrema importância na construção identitária, como vimos até aqui.

Basicamente, os estudos sociais e os estudos em psicologia social entendem categorização como um fenômeno cognitivo responsável por classificar e nomear as coisas do mundo. Diferentemente, nos estudos do texto e do discurso, categorização é entendida como um fenômeno de designação dos objetos de mundo.

Nos estudos sociológicos, para Jenkins (2000), as identidades não são inatas, elas são reflexo das categorizações sociais, já previamente existentes e, ao mesmo tempo, (re)criadas. A identidade se dá pelo processo de interação entre a auto-definição interna e a definição externa pelos outros (categorização). Os processos de socialização primária

e secundária são responsáveis por apresentar aos atores sociais diferentes contextos em que essas identidades são produzidas e reproduzidas.

Bourdieu (2009), ao discutir identidades regionais e étnicas, faz apontamentos que servem para outros tipos de identidades. Apesar das identidades tornarem “essenciais” o que na verdade são divisões arbitrárias entre as pessoas e, portanto, não são reais, o fato é que, uma vez estabelecidas, elas existem como representações mentais que fazem delas algo como que natural. No mesmo capítulo, em uma nota de rodapé, o sociólogo afirma:

Sabe-se que os indivíduos e os grupos investem nas lutas de classificação todo o seu ser social, tudo que define a ideia que eles têm deles próprios, todo o impensado pelo qual eles se constituem como “nós” por oposição a “eles”, aos “outros” e ao qual estão ligados por uma adesão quase corporal. É isto que explica a força mobilizadora excepcional de tudo o que toca à identidade. (BOURDIEU, 2009 p. 124)

Dessa forma, as identidades, assim como a categorização, são construídas nas interações sociais, valendo-se da linguagem. Bucholtz e Hall (2012, p. 20) afirmam que identidade não é apenas um mecanismo psicológico de autoclassificação refletida no comportamento social das pessoas, mas é algo construído por ações sociais e, especialmente, pela linguagem.

Assim, como categorização diz respeito aos objetos de discurso, nos estudos discursivos, e não a categorias discretas do mundo, a identidade não está relacionada somente a um processo de (auto)identificação com categorias sociais ou grupos sociais categorizados. A construção da identidade é situada, relacional, provisória e contingente. Cada um de nós evoca um repertório de identidades que são constantemente mudadas e que nós negociamos e renegociamos com as circunstâncias. A categorização social é um recurso linguístico-discursivo que permite expressar as representações (situadas, relacionais, provisórias e contingentes) identitárias.

4. O FENÔMENO DA OCUPAÇÃO COMO MOVIMENTO SOCIAL

Uma vez entendido o que é o fenômeno de categorização social e como ele está ligado ao processo de elaboração de identidades, vamos discutir, a partir daqui, qual a relação entre a participação de indivíduos em ações coletivas e suas formações identitárias. Nas chamadas Teorias dos Novos Movimentos Sociais, a identidade social

exerce um papel extremamente importante, inclusive para se diferenciar os “novos” dos “velhos” movimentos sociais, como veremos a seguir.

Enquanto o século XIX foi marcado por movimentos de trabalhadores, liderados por sindicatos, a partir de meados do século XX, novos tipos de manifestações coletivas ganharam espaço, graças às mudanças mundiais decorrentes da Segunda Guerra Mundial.

Após o término da grande guerra, um novo tipo de sociedade se configura. Em termos econômicos, a economia norte-americana se consolida como hegemônica, impondo um modelo de sociedade de consumo em nível mundial (cf. HOBBSBAWN, 1996). As décadas de 1960 e 1970 foram denominadas de “anos dourados do capitalismo”, graças à política de intervenção do estado na economia, incentivando o consumo, numa política econômica influenciada por Keynes. Nesse mesmo período, predominou o chamado “Welfare State”, ou “estado de bem-estar social”, tendo o Estado como regulador da economia e da vida pública.

Em face aos horrores da grande Guerra, em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de modo a tentar assegurar dignidade e igualdade a todo membro da espécie humana. Vários países da Europa e os Estados Unidos também mudaram suas constituições, tornando-as mais humanitárias, influenciadas pelos Direitos Humanos, assim como o Brasil o fez, somente em 1988, após anos de ditadura, criando sua “Constituição Cidadã”. Nesse sentido, nos anos pós-guerra, surgem movimentos de caráter pacifista, tendo como égide “faça amor, não faça guerra”, aumentando os anseios por paz.

É nesse contexto que surgem os primeiros estudos sobre os movimentos sociais, a partir da década de 1960. Como aponta Alonso (2009), durante as décadas de 1930 a 1960, muitos autores defendiam a chamada “tese da desmobilização”, acreditando que o individualismo da sociedade moderna produzia pessoas narcisistas, preocupadas apenas consigo mesmas e sem interesse na vida política. A partir de 1960, as mobilizações sociais ressurgiram com pautas não mais de caráter econômico e de classe, mas sobretudo sobre etnia, gênero e direitos civis.

Enquanto o século XIX foi marcado pelas lutas do Movimento Operário, cujas reivindicações sociais tinham como foco o conflito capital-trabalho, o século XX, dadas suas novas configurações, teve seus conflitos sociais focados na vida privada (cf. ALONSO, 2009; TOURAINE, 1989). Touraine (1989) distingue dois padrões de sociedade que podem se correlacionar aos dois tipos de movimento: a sociedade industrial, cujos conflitos estão no âmbito do plano econômico, e a sociedade pós-

industrial, cujos conflitos migram para o plano da vida privada. Os atores dos movimentos sociais, neste último caso, não se definem pelo trabalho, mas pelas formas de vida, sendo em sua grande maioria grupos marginais em busca de reconhecimento e direitos.

Com relação aos estudos dos movimentos sociais, surgidos nesse período, Alonso (2009) classifica três famílias de teorias. As duas primeiras constituem a chamada “era clássica dos movimentos sociais”: a Teoria de Mobilização de Recursos (TMR), que tinha como interesses explicar o processo de mobilização e a presença de recursos financeiros e humanos que a viabilizariam, e a Teoria dos Processos Políticos (TPP), que buscava identificar mecanismos políticos de organização, priorizando “uma estrutura de incentivos e/ou constrangimentos políticos que delimita as possibilidades de escolha entre cursos de ação” (ALONSO, 2009, p.56). Por fim, temos as “Novas Teorias dos Movimentos Sociais” (NTMS), que se ocupam, por sua vez, de práticas culturais e de ações coletivas não mais num nível macroestrutural e de luta de classes, mas enquanto fenômeno da vida social e da prática política concebido nas suas relações com o mundo da cultura. As demandas dos novos movimentos sociais, para esta última concepção, são simbólicas, girando em torno de identidades ou de estilos de vida.

Assim, de um modo geral, podemos entender movimentos sociais como “ações coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2011, p. 335). Dentre suas características, como aponta a mesma autora, os movimentos sociais “possuem identidade, têm opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade” (GOHN, op.cit.). Também Touraine (2006) define movimento social como:

(...) a combinação de um conflito com um adversário social organizado e da referência comum dos dois adversários a um mecanismo cultural sem o qual os adversários não se enfrentariam (TOURAINÉ, 2006, p.19).

Para o autor francês, o conceito de movimento social implica três princípios: a identidade dos atores, a oposição, representando o adversário dos atores conflitantes, e a totalidade, que é a participação no sistema de ação histórica.

Também inserido na corrente europeia de estudos sobre movimentos sociais, Alberto Melucci diferencia “movimento social” de uma “ação coletiva”. Para Melucci (1996, p.20), fenômenos coletivos são um conjunto de eventos sociais que compreende um número de indivíduos ou grupos, exibindo, no mesmo tempo e lugar, comportamentos

com a mesma similaridade morfológica. Dessa forma, Melucci (1996, p. 20) define ação coletiva como um conjunto de práticas sociais: i) envolve simultaneamente um número de indivíduos ou grupos, ii) exhibe características morfológicas similares na contiguidade de tempo e espaço, iii) a capacidade de pessoas envolvidas, fazendo sentido com o que estão fazendo.

Por outro lado, o autor italiano diz que movimentos sociais correspondem a um nível particular de ação coletiva que deve ser distinto de outros níveis presentes em outros fenômenos coletivos. Dessa forma, a noção de movimento social deve ser entendida como algo mais amplo e abrangente das várias formas de ação coletiva. Mais adiante, Melucci (1996, p. 28) afirma que a noção de movimento social é uma categoria analítica que i) evoca solidariedade; ii) manifesta um conflito; iii) implica a violação dos limites de compatibilidade do sistema dentro do qual a ação acontece. O autor esclarece que solidariedade é “a capacidade de os atores partilharem uma identidade coletiva (isto é, a capacidade de reconhecer e ser reconhecido como a parte da mesma unidade social)” (MELUCCI, 1996, p. 23), conflito é “relação entre atores opostos, lutando pelos mesmos recursos aos quais ambos dão valor” e, na terceira dimensão da ação coletiva, ele entende 'os limites de compatibilidade' como “a faixa de variabilidade em estados sistêmicos que permite a um sistema manter sua estrutura (ou o conjunto de elementos e relações que identificam o sistema como tal)”. Diferentemente de outros autores, Melucci reconhece que as ações coletivas são processos que envolvem racionalidade e emoção.

Nesse sentido, Alonso (2009) menciona a polêmica levantada por Cohen (1985) a respeito dos dois principais paradigmas de estudos dos movimentos sociais: um que concebe movimento social como algo estratégico e utilitarista, onde estaria inserida a teoria de mobilização de recursos, e um paradigma orientado por valores e pela identidade, no qual se insere o trabalho de Melucci. Alonso (2009, p. 72) tenta conciliar essas duas correntes, afirmando que “as mobilizações envolvem tanto a estratégia, crucial para o controle sobre os bens e recursos que sustentam a ação coletiva, quanto a formação de solidariedades e identidades coletivas”.

Nos novos movimentos sociais, os jovens desempenharam importante papel nesse contexto de mobilizações a partir da década de 1960. Como aponta Sposito (2000), as ações coletivas juvenis tiveram seus primeiros estudos na década de 1920, tendo como principais interesses o exame da juventude em práticas próximas da delinquência ou do crime, articuladas em torno de grupos denominados “gangues”. Após a Segunda Guerra Mundial, novas orientações romperam com essa tradição, focando suas análises, desta

vez, na participação juvenil em práticas culturais. Segundo a mesma autora, no Brasil, as primeiras pesquisas sobre o movimento estudantil datam da década de 1960, desenvolvidas por Marialice Foracchi.

Em estudos posteriores, na década de 1990, autores europeus e brasileiros apontavam para uma crise nas formas tradicionais de militância, confirmadas em tendências dos jovens em se afastar dos sindicatos, comprovada pela pouca filiação, na desconfiança nos partidos políticos e “na busca de uma política sem rótulos tradicionais que designam posições de direita ou esquerda” (SPOSITO, 2010, p.79). Tal crise na capacidade de mobilização dos jovens na década de 1980, como aponta Sposito (2010), é criticada por Abramo (1997), ao defender que as práticas coletivas entre jovens se afastam de formas tradicionais de participação política em direção a uma motivação em relação a temas culturais. Nesse período, os jovens protagonizaram movimentos culturais, surgindo grupos de *punks*, roqueiros, *rappers*, funkeiros, entre outros, e se engajaram em formas coletivas de ocupação da cidade, por meio do entretenimento e esporte, como os grupos de skates e de escaladas, em associações voluntárias coletivas sobre temas como drogas, DST e AIDS, ou até mesmo em organizações de trabalho, como empresas juniores.

No que diz respeito aos direitos humanos, Sposito (2000) mostra a importância das lutas sociais e seus reflexos diretos na educação. Graças à luta por direitos, durante a ditadura e no período de redemocratização, novas práticas escolares e novas leis foram sendo criadas de modo a atender às reivindicações de movimentos como o feminista, que tinha por interesse superar as desigualdades entre os sexos nas práticas socializadoras em sala de aula, e o movimento negro, com a inclusão de temas relacionados à importância histórica e cultural da população afro-brasileira, bem como medidas de luta contra a discriminação racial.

Com relação aos movimentos de ocupação, inicialmente, eles estão relacionados à luta por moradia e por terra e, posteriormente, passaram a levantar a bandeira de outros direitos sociais. De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p.1433), a palavra “ocupação” apresenta, dentre seus significados, o sentido de “ato de ocupar, ou de se apoderar de algo; posse”. De modo similar, o verbo “ocupar” apresenta certos significados como:

1. Estar ou ficar na posse de; exercer: ocupa cargo público; 2. Tomar posse de, conquistar o direito de: o revolucionário ocupou

as estações de rádio; 3. Invadir, conquistar: os alemães ocuparam parte da França; 4. Tomar ou encher (algum lugar no espaço); cobrir todo espaço de: passei a morar na universidade, ocupando um espaçoso apartamento (...) (FERREIRA, 1999, p. 1433).

Dentre os diferentes significados do verbo, alguns deles estão, prototipicamente, relacionados ao espaço físico que algo ou alguém passa a estar ou fazer parte. Metaforicamente, a ideia de espaço físico ganha sentidos mais abstratos, assumindo significados relacionados a trabalho ou cargo, por exemplo.

Nos estudos dos movimentos sociais, o termo “ocupação” refere-se a diferentes movimentos sociais que remetem a atores que passam a ficar ou a viver em determinados espaços físicos, de forma ilegal. Um dos primeiros movimentos que surge na Europa é o “Movimento *Squatter*”, ou também chamado de “Movimento Okupa”, em países como Espanha e Portugal, nascido durante a década de 1960, em meio a contracultura, propondo a ocupação de casas ou apartamentos fechados ou abandonados como alternativa para a falta de moradia. Como aponta Leitão (2016), tal movimento muitas vezes se liga ao movimento *Punk*, ou anarco-punk, “visto pelos jovens como forma de contestação às regras e normas aceitas pela sociedade em geral” (LEITÃO, 2016, p. 56). Ao analisar o movimento Okupa na Espanha, Costa (2004) mostra que se trata mais do que ocupar casas e prédios vazios, trata-se da construção de verdadeiros centros sociais em que se realizam diversas atividades culturais como música, teatro, cinema. Outra característica, como apontam Argiles e Lopes (2002), é que as ocupações apresentam autogestão e têm vida própria, com autonomia com relação ao resto do movimento, com a qual mantém uma série de laços através da circulação de informações e pessoas. O movimento Okupa também encontrou adeptos na América Latina e no Brasil, onde existem *squatters* em cidades como São Paulo, Curitiba e Florianópolis.

No Brasil, de modo análogo, existem movimentos sociais que também se preocupam com a questão do direito à terra e à moradia, tendo a ocupação de espaços urbanos e rurais como estratégia de mobilização, como o Movimento dos Sem Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST), que lutam, respectivamente, pela reforma agrária e direito à terra e pelo direito à moradia e contra a gentrificação nas grandes cidades.

Outros tipos de ocupação passaram a se tornar recorrentes. Como mostra Gohn (2014a, 2014b), o ano de 2011 foi marcado por uma série de manifestações populares contra a situação socioeconômica que se criou na Europa e Estados Unidos após a crise

de 2008. O primeiro movimento eclodiu em março de 2011, em Portugal, com o Movimento 12 de Março (M12M) ou Geração à Rasca, em que jovens passaram a ocupar as ruas de Lisboa. Em seguida, surge o movimento “Indignados da Espanha”, com manifestações nas principais cidades espanholas como Madrid, Barcelona e Valência. Centenas de jovens acamparam em praças simbólicas dessas cidades, demandando emprego. Influenciado pelos movimentos portugueses e espanhóis, outro movimento de ocupação que ganhou o cenário mundial foi Movimento *Occupy Wall Street*, nos Estados Unidos. Os manifestantes de *Wall Street* montaram barracas no coração financeiro de Nova Iorque, posicionando-se contra o capitalismo e a desigualdade social, com frases como “somos 99%”, referindo-se à riqueza concentrada nas mãos de apenas 1% da população mundial. Outros centros financeiros da Europa também passaram por ocupações, como Frankfurt, na Alemanha, com o seu *Occupy Frankfurt*.

A ocupação de escolas também ganhou repercussão como forma de ação coletiva. Como mostra Zibas (2008), em 2006, no início do governo de Michelle Bachelet, os estudantes secundaristas passaram a ocupar as escolas do Chile contra as políticas neoliberais aplicadas à educação local. As demandas iniciais eram bem simples, como a gratuidade no exame de seleção para a universidade, passe escolar grátis e melhora na merenda, e passaram, ao longo dos protestos, a incluir, entre outros pontos, a anulação da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), instituída no governo ditatorial de Pinochet e preservada desde então. Tal movimento ficou conhecido como “Revolta dos Pinguins”, por conta da vestimenta empregada pelos estudantes chilenos. Seguindo o mesmo exemplo, em 2010, secundaristas e universitários argentinos também ocupam escolas e universidades, contra o financiamento privado da educação.

Também sob influência das ocupações chilenas e argentinas, as ocupações secundaristas, ocorridas no estado de São Paulo, de novembro de 2015 a janeiro de 2016, tiveram como motivação a chamada “reorganização escolar”, proposta pelo governador do estado Geraldo Alckmin (PSDB) e seu secretário de educação Herman Jacobus Cornelis Voorwald. Assim como aconteceu no Chile, Piolli, Pereira e Mesko (2016) mencionam o contexto mais amplo de reformas educacionais, iniciado nos anos 1990, que compreendem processos de “desconcentração, publicização, privatização, terceirização, controle e avaliação dos serviços prestados pelo Estado” (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p.22), um modelo “típico de empresa privada de produtividade e qualidade” que é adotado como paradigma para orientar muitos serviços públicos. No que diz respeito aos aspectos políticos e econômicos que envolvem o

processo de reorganização escolar, também Freitas (2016), em entrevista à *Revista Desidades*, aponta os aspectos neoliberais por trás da reorganização paulista, ao adotar um modelo “privatista” de ensino.

Como apontam Januário et al (2016, p. 2), as informações sobre a reorganização escolar foram divulgadas, primeiramente, em 23 de setembro de 2015, quando o jornal Folha de São Paulo publicou matéria cujo título era “SP vai transferir cerca de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries”, mostrando a necessidade de uma reorganização das escolas em decorrência da queda do número de matrículas ao longo dos anos. Em 7 de outubro, o Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp) divulga lista de 116 escolas que seriam supostamente fechadas para, por fim, em 26 de outubro, a Secretaria de Educação divulgar a lista das 754 escolas que passariam a ser de ciclo único e das 94 escolas que seriam fechadas e os prédios repassados a outros órgãos. De acordo com a proposta do governador⁵, as escolas com diferentes ciclos (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio) passariam a ter apenas um ciclo, realocando alunos e professores para outras unidades escolares.

No dia 09 de novembro de 2015, as duas primeiras escolas foram ocupadas: a E.E. Diadema, no ABC paulista, e a E.E. Fernão Dias Pais, em Pinheiros, capital. Em menos de uma semana, várias outras escolas foram ocupadas em São Paulo e região metropolitana. Ao todo, foram cerca de 200 ocupações no estado em quase três meses. A partir do site “Escolas Estaduais Ocupadas em SP #OcupaEscola”⁶ era possível acompanhar a evolução do movimento a cada dia.

Abaixo, elaboramos um roteiro histórico com alguns dos principais fatos noticiados durante o movimento de ocupação das escolas:

Quadro 1 – Histórico de eventos durante a ocupação.

Data	Evento
23 de setembro	Jornal Folha de São Paulo ⁷ publica matéria cujo título era “SP vai transferir cerca de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries”.
7 de outubro	Apeoesp divulga lista de 116 escolas que seriam supostamente fechadas ⁸ .

⁵ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao> (Acessado em 12.04.2018).

⁶ Disponível em: https://fusiontables.google.com/data?docid=1RU3hf_C1B5RdCr3dfrOz8Z4vG2i_81rOR_f8r2nI#rows:id=1 (Acessado em 12.04.2018).

⁷ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1685232-sp-vai-transferir-mais-de-1-milhao-de-alunos-para-dividir-escolas-por-series.shtml> (Acessado em 12.04.2018).

⁸ Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/entenda-a-evolucao-das-ocupacoes-de-escolas-em-sao-paulo/> (Acessado em 12.04.2018).

26 de outubro	Secretaria de Educação divulga lista das 754 escolas que passariam a ser de ciclo único e das 94 escolas que seriam fechadas.
09 de novembro	Primeiras escolas ocupadas: E.E. Diadema, no ABC paulista, e a E.E. Fernão Dias Pais, em Pinheiros.
11 de novembro	Pedindo de reintegração de posse da escola E. E. Fernão Dias ⁹ .
18 de novembro	18 unidades escolares ocupadas, conforme Secretaria de Educação ¹⁰ .
18 de novembro	Ocupação da E. E. Carlos Gomes, em Campinas.
19 de novembro	Alckmin sugere a suspensão ¹¹ de 10 dias da ocupação.
23 de novembro	Tribunal de Justiça decide que não deveria haver nenhum tipo de reintegração de posse ¹² .
24 de novembro	Boicote ¹³ à avaliação externa promovida pela Secretaria de Educação, conhecida como SARESP
26 de novembro	Na Itália ¹⁴ , estudantes ocupam <i>Liceo Statale Virgilio</i> , em Roma.
29 de novembro	Site “Jornalistas Livres” ¹⁵ divulga áudio em que o chefe de gabinete Fernando Padula Novaes fala em “operação de guerra” contra as ocupações.
30 de novembro	Decreto 61.672 ¹⁶ autoriza a mudança de professores para implementar a reorganização.
3 de dezembro	Folha de São Paulo publica pesquisa que mostra ¹⁷ Geraldo Alckmin com 70% de rejeição do eleitorado paulista.
4 de dezembro	O secretário de educação Herman Voorwald pede exoneração do cargo ¹⁸ . Alckmin suspende a reorganização.
6 e 7 de dezembro	“Virada Ocupação” ¹⁹ : 10 escolas da capital recebem apoio de artistas como Emicida, Rael, Tiago Iorc, Pitty e Paulo Miklos.
15 de dezembro	Jornal <i>The New York Times</i> ²⁰ publica artigo intitulado “Brazil’s Students Occupy Their Schools to Save Them”.

⁹ Disponível em: <http://spbancarios.com.br/11/2015/pedida-reintegracao-de-posse-na-fernao-dias-paes> (Acessado em 12.04.2018)

¹⁰ Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/sao-paulo-completa-uma-semana-de-escolas-ocupadas-nesta-segunda.html> (Acessado em 12.04.2018).

¹¹ Fonte: <https://www.revistaforum.com.br/estudantes-dizem-nao-a-proposta-apresentada-por-alckmin/> (Acessado em: 12.04.2018).

¹² Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-dez-02/ocupacao-escolas-sao-paulo-opoe-instancias-justica>. (Acessado em: 12.04.2018).

¹³ Fonte: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-11-25/estudantes-que-ocupam-escolas-estaduais-pregam-boicote-ao-saresp.html> (Acessado em 12.04.2018).

¹⁴ Fonte: <https://www.revistaforum.com.br/estudantes-italianos-ocupam-escola-em-roma-e-pedem-o-apoio-dos-secundaristas-de-sp/> (Acessado em 12.04.2018).

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=68qbymS6Xvc> (Acessado em 12.04.2018).

¹⁶ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1032.pdf> (Acessado em: 12.04.2018).

¹⁷ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1714813-popularidade-de-alckmin-atinge-pior-marca-aponta-datafolha.shtml> (Acessado em 12.04.2018).

¹⁸ Fonte: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/apos-suspensao-de-reorganizacao-escolar-secretario-deixa-cargo-em-sp.html> (Acessado em 12.04.2018)

¹⁹ Fonte: <https://www.viradaocupacao.minhasampa.org.br/> (Acessado em 12.04.2018).

²⁰ Disponível em: <https://www.nytimes.com/2015/12/16/opinion/brazils-students-occupy-their-schools-to-save-them.html> (Acessado em 12.04.2018).

16 de dezembro	Em Portugal, estudantes fizeram protestos ²¹ em Lisboa para apoiar as ocupações que ocorriam no Brasil.
-----------------------	--

Fonte: Elaboração própria.

Na cidade de Campinas, onde o movimento de ocupação foi o mais forte do interior do estado, a primeira escola a ser ocupada foi a E. E. Carlos Gomes, em 18 de novembro, seguida pela E. E. Francisco Glicério, em 19 de novembro²². Ao todo foram 11 escolas na cidade, dentre as quais estavam a E. E. Carlos Gomes e a E. E. Francisco Glicério, ambas no centro da cidade, a E. E. Hugo Penteadado Teixeira, no Parque Floresta e a E. E. Jardim Santa Clara, ambas na região do Campo Grande, extrema periferia da cidade, a E. E. Deputado Eduardo Barnabé, no bairro DIC I e a E. E. Eliseu Narciso Reverendo, no DIC III, ambas na região do Ouro Verde, extrema periferia da cidade, a E. E. Laís Bertoni Pereira, na Vila Palácios, também periferia, a E. E. Júlio de Mesquita e a E. E. Procópio Ferreira, no Jardim das Oliveiras, também região periférica, a E. E. Antônio Vilela Júnior, na Vila Industrial, e o Colégio Dom Barreto, na Ponte Preta, regiões próximas do centro. Podemos observar as escolas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Escolas ocupadas em Campinas – SP

Escola	Bairro	Região da cidade
E. E. Carlos Gomes	Centro	Central
E. E. Francisco Glicério	Centro	Central
E. E. Hugo Penteadado Teixeira	Parque Floresta	Distrito do Campo Grande
E. E. Jardim Santa Clara	Jardim Santa Clara	Distrito do Campo Grande
E. E. Deputado Eduardo Barnabé	DIC I	Distrito do Ouro Verde
E. E. Eliseu Narciso Reverendo	DIC III	Distrito do Ouro Verde
E. E. Laís Bertoni Pereira	Vila Palácios	Periferia
E. E. Júlio de Mesquita	Jardim das Oliveiras	Periferia
E. E. Procópio Ferreira	Jardim das Oliveiras	Periferia
E. E. Antônio Vilela Júnior	Vila Industrial	Próximo ao centro
Colégio Dom Barreto	Ponte Preta	Próximo ao centro

Fonte: elaboração própria.

A E. E. Carlos Gomes, abreviada pela sigla CG, além de pioneira do movimento na cidade, foi a escola que permaneceu ocupada por mais tempo. A ocupação da E. E.

²¹ Fonte: <https://jornalggn.com.br/noticia/em-lisboa-estudantes-fazem-ato-em-apoio-a-ocupacao-de-escolas-em-sp> (Acessado em 12.04.2018).

²² Fonte: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/11/campinas-tem-2-escola-ocupada-por-alunos-contrarios-reorganizacaoes.html> (Acessado em 12.04.2018).

Francisco Glicério, inclusive, foi pensada em conjunto com os alunos da Carlos Gomes e realizada no dia posterior à tomada do CG pelos estudantes. Além de sua relevância no movimento secundarista, o CG preserva grande importância histórica e cultural com relação às demais escolas do município de Campinas. O que hoje é um colégio de ensino médio, administrado pelo Governo do Estado de São Paulo, é também um patrimônio histórico do município de Campinas e um dos mais antigos e tradicionais colégios normais da cidade, cujo prédio foi fundado em 14 de abril de 1924. Tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (Condephaat) em 1982, o prédio, que estava degradado, passou por uma restauração em 2013, após uma série de protestos dos próprios alunos. A ocupação da escola durou até 23 de dezembro de 2015, depois que os alunos finalmente conseguiram a troca da diretora do colégio.

5. MOVIMENTOS SOCIAIS E IDENTIDADE COLETIVA

A noção de identidade coletiva é utilizada por uma série de pesquisadores que trabalham com movimentos sociais, não havendo, como aponta Fominaya (2010), apenas uma definição ou entendimento para esse conceito.

Dentre esses vários autores, Snow (2001) define identidade coletiva como “um senso partilhado de unidade e coletividade (*one-ness* e *we-ness*) ancorado em atributos partilhados, reais ou imaginários, e experiências entre esses que compreendem a coletividade, em relação ou contraste com um conjunto de outros²³”.

De forma bastante parecida com Snow (2001), Melucci (1996, p. 70) entende identidade coletiva como “uma definição comum e interativa produzida por vários indivíduos (ou grupos) e concerne às orientações da ação e ao campo de oportunidades e constrangimentos no qual ela ocorre²⁴”. Para ele, trata-se de uma construção interativa e comunicativa, que é moldada tanto cognitivamente quanto emocionalmente nas relações. Segundo o mesmo autor, a “identidade coletiva” envolve três elementos em sua construção:

²³ No original: “a shared sense of ‘oneness’ or ‘weness’ anchored in real or imagined shared attributes and experiences among those who comprise the collectivity in the relation or contrast too ne more actual or imagined sets of others” (SNOW, 2001, p.174)

²⁴ No original: “Collective identity is an interactive and shared definition produced by a number of individuals (or groups at a more complex level) concerning the orientations of their action and the field of opportunities and constraints in wich such action is to take place”. (MELUCCI, 1996, p. 70).

- i) é um processo que envolve “definições cognitivas” relacionadas aos fins, meios e campo da ação. Tais elementos são definidos no interior de uma linguagem que é compartilhada por uma parte ou pelo todo de uma sociedade ou dentro de um grupo específico.
- ii) refere-se a uma “rede de relações ativas” entre os atores, que se comunicam e influenciam uns aos outros.
- iii) requer um certo grau de “investimento emocional”, que permite aos indivíduos sentirem-se parte de uma unidade comum.

Melucci (1996, p.73) menciona ainda o aspecto relacional da identidade, que é a habilidade de um ator coletivo reconhecer a si mesmo e ser reconhecido pelos outros. Para ele, um ator social não pode construir sua identidade independentemente do reconhecimento (que pode significar negação ou oposição) por outros atores sociais ou políticos.

Outro fato interessante é que ao invés do termo identidade, Melucci (1996, p. 77) prefere o termo “identização” para expressar o crescente modo auto-reflexivo e construído em que os atores coletivos costumam definir a si mesmos. Tal definição sugere que identidades coletivas não são unitárias ou coerentes, mas sim um processo múltiplo e heterogêneo. Melucci sempre ressalta o caráter interativo, compartilhado, construído e negociado entre os atores sociais e, principalmente, contingente.

Fominaya (2010, p.394) menciona que a noção de identidade coletiva, para alguns autores, toma lugar da noção de “consciência de classe” como fator que explica a mobilização e a conexão dos indivíduos para os novos movimentos sociais. Snow (2001) também ressalta a proximidade da identidade coletiva com construtos sociológicos clássicos como a “consciência de classe” para Marx e a “consciência coletiva” para Durkheim.

Snow (2001) faz ainda a distinção entre pelo menos três tipos de identidade: a identidade individual, a identidade social e a identidade coletiva. Para ele, identidade pessoal está relacionada às propriedades e significados atribuídos pelo próprio ator social, trata-se de auto-designações e auto-atribuições vistas como distinção de personalidade. Em contrapartida, a identidade social são as identidades atribuídas ou imputadas aos outros na tentativa de situá-los no espaço social. Elas são sustentadas tipicamente em papéis sociais estabelecidos, como “professor” e “mãe”, ou em categorias mais amplas e inclusivas, como categorias de gênero, étnicas e nacionais. Por fim, como já mencionado,

a identidade coletiva está relacionada aos atributos compartilhados entre pessoas que se veem como um conjunto, diferenciando-se de outros conjuntos.

Conforme o mesmo autor, identidades coletivas distinguem-se das identidades pessoal e social por não serem emergentes e não envolverem categorias sociais firmemente enraizadas. Outro ponto é que as percepções e sentimentos partilhados em uma causa comum ou fato que constitui um sentimento de “nós compartilhado”, na identidade coletiva, motivam pessoas a agirem juntas em nome dos interesses da coletividade, como acontece nos movimentos sociais.

Identidades pessoal, social e coletiva são construtos diferentes, mas que se sobrepõem e interagem. As identidades coletiva e pessoal, por exemplo, são diferentes, no entanto, são ainda muito interconectadas no sentido que identidades coletivas são constituídas de partes altamente salientes de identidades pessoais.

São também fundamentais para o entendimento de identidade coletiva, especialmente sobre uma perspectiva “construcionista”, os processos em que ela é criada, expressada, sustentada e modificada. Snow (2001) denomina esses processos de “trabalho de identidade”, que engloba o conjunto de atividades em que as pessoas se engajam, tanto individualmente quanto coletivamente, para significar e expressar quem elas são e o que elas esperam na relação ou contraste com outro conjunto de outros.

Por fim, Snow (2001) fala em “correspondência identitária”, quando há alinhamento ou ligação da identidade pessoal com a identidade coletiva. Esse alinhamento é realizado a partir de dois processos: a convergência identitária e a construção identitária. A convergência identitárias refere-se à união da identidade pessoal e coletiva quando ambas são congruentes de modo que uma coletividade existente proporciona um local para um indivíduo agir de acordo com sua identidade pessoal. Snow (2001) ainda aponta que há dois processos de convergência identitária: i) há uma congruência pré-estabelecida entre um número de identidades pessoais e as identidades coletivas proferidas ou disponíveis; ii) identidades coletivas são construídas por uma união ou convergência de identidades paralelas, posição que é questionada por Polletta e Jasper (2001) e Melucci (1989). Na ausência de correspondência entre identidade pessoal e identidade coletiva, ocorre, então, o que Snow (2001) chama de construção identitária, que diz respeito a uma série de trabalhos de identidade com o objetivo de facilitar esse alinhamento da identidade pessoal com a coletiva, elevando a saliência de uma identidade particular. Dentre os trabalhos de identidade, o autor reconhece a amplificação da identidade, a consolidação da identidade e a extensão da identidade. Os mecanismos

subjacentes a essas várias formas de construção identitária incluem processos em que as identidades são anunciadas ou renunciadas, adotadas ou rejeitadas, modificadas ou reformuladas no curso das interações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as diferentes concepções nas diversas teorias apresentadas, para este trabalho, entendemos categorização como um fenômeno de designação, nomeação das entidades do mundo (cf. MONDADA; DUBOIS, 2003), podendo ser expressa linguisticamente por formas referenciais.

Levamos em conta ainda para a análise dos dados, como já apontado, uma concepção de identidade que considere tanto a estrutura social, no qual os atores sociais se inserem, como também suas escolhas intencionais, representadas por seus desejos e estratégias. Para isso, serão importantes as noções de emergência e incorporação (cf. HANKS, 2008).

Por fim, por se tratar de atores sociais engajados em uma ação coletiva, empregamos também para a análise dos dados as noções de identidade pessoal e identidade coletiva, valendo-se do conceito de Melucci (1996) a respeito de identidade coletiva e da correspondência identitária e construção identitária propostas por Snow (2001).

Tais concepções teóricas interdisciplinares são importantes uma vez que categorização e construções de identidades não são processos puramente linguísticos, mas, antes, processos sociais e cognitivos, algo que nem sempre é apresentado pela maioria do estudos sociolinguísticos, que vão sempre considerar esses processos como instâncias da própria língua e não das atividades humanas mais gerais.

CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Considero importante, nesta altura de nossa conversa, insistir mais uma vez sobre o caráter político da atividade científica. A quem sirvo com minha ciência? FREIRE, Paulo. (1981, p.34).

1. APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, em um primeiro momento, apresentamos como foi construído o desenho da pesquisa a partir dos objetivos apontados na introdução e do caráter bem específico dos sujeitos desse trabalho. Descrevemos desde a proposta inicial, submetida ao comitê de ética, passando pelos aspectos metodológicos que envolvem a seleção e busca dos colaboradores, até o trabalho de campo e, por fim, a documentação linguística.

Em um segundo momento, descrito o trabalho de campo, apresentamos o perfil dos colaboradores deste estudo de caso. Mostramos a relação desses sujeitos no contexto da escola e da ocupação e discutimos a importância da ocupação e suas configurações sociais, entendida aqui como comunidade de prática (cf. WENGER, 1998), para os processos de categorização social e, conseqüentemente, para a elaboração da identidade e de traços identitários dos secundaristas.

2. A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Um dos desafios deste trabalho foi justamente o de elaborar uma metodologia de coletas de dados que permitisse estimular os colaboradores a produzirem o material linguístico necessário para o estudo da categorização. Uma vez que este trabalho foi idealizado após as ocupações secundaristas de 2015, não foi possível acompanhar *in loco* as práticas sociais e linguísticas desses estudantes. Por conta disso, coube-nos pensar no uso de recursos metodológicos que nos permitisse resgatar, por meio de narrativas por exemplo, as práticas mantidas pelos secundaristas e, por consequência, as categorizações acerca do evento e dos atores sociais ali envolvidos. A grande questão, aqui, era como estimular os colaboradores a produzirem o fenômeno linguístico a ser estudado e como coletar informações necessárias para entender a configuração social ao qual eles pertenciam.

2.1 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Como em qualquer pesquisa científica que envolve seres humanos, o primeiro passo foi submeter projeto para o Comitê de Ética da universidade ao qual a pesquisa está vinculada. Os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) são órgãos responsáveis pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, baseados nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, por exemplo) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares). Os CEPs fazem parte de outros órgãos superiores como o CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que, por sua vez, vincula-se ao CNS – Conselho Nacional de Saúde. No Brasil, infelizmente, tais órgãos ainda estão bastante relacionados às áreas biomédicas, não havendo um órgão específico que regulamente de forma exclusiva ou que trate especificamente das pesquisas em ciências humanas, como as áreas de Linguística ou Antropologia, por exemplo.

Dessa forma, foi desenvolvido o projeto “Entrevistas sociolinguísticas com estudantes de escolas ocupadas” (cf. CASIMIRO, 2017), submetido ao Comitê de Ética da Unicamp (vide anexo), em que aparecem delimitados os procedimentos metodológicos executados para a coleta de dados dos estudantes.

De modo a preservar a identidade e a integridade dos envolvidos, os nomes reais não são empregados na transcrição ou na divulgação dos dados, sendo substituídos por pseudônimos. São mantidos sigilo e confidencialidade a respeito dos dados particulares coletados e da identificação dos participantes. Uma vez aprovado o projeto pelo CEP, sob número do CAAE: 69191417.5.0000.5404, as entrevistas de fato se iniciaram.

2.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Foi estabelecido que os participantes deveriam ser alunos de Ensino Médio que fizeram parte da ocupação secundarista em 2015, correspondendo a um número de 4 estudantes do sexo masculino e 4 estudantes do sexo feminino, que estariam na faixa etária entre 17 e 22 anos. O pré-requisito para a escolha de tais estudantes era que eles tivessem participado ativamente da ocupação, tendo se envolvido na organização e ficado vários dias na escola durante o movimento.

Para a seleção dos participantes, seguimos a metodologia empregada por Milroy (1987) em que um âncora inicial indica outros amigos pertencentes a sua rede de contatos

e que, neste caso, tenham o perfil procurado pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, interesse em fazer parte do trabalho. Tal metodologia também é conhecida, de acordo com Bernard (2006) e Milroy e Gordon (2003), como “amostragem bola de neve” (*snowball sampling*) ou “amigo do amigo”. Conforme houvesse a necessidade de novos contatos, ou caso um dos participantes desistisse da entrevista, os estudantes já selecionados indicariam outros colegas para que o pesquisador pudesse contactá-lo. Assim, foi estabelecida uma rede de contatos (*social network*) dos secundaristas da ocupação da escola.

2.3 QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

O questionário sociocultural (vide anexo) corresponde a questões escritas sobre o perfil social do entrevistado, como idade, sexo, raça/etnia, renda e classe social. O uso desse tipo de questionário é de grande importância nos estudos sociolinguísticos, tal como propôs Labov (1966), e se justifica em razão do cruzamento de dados sociais e dados linguísticos, permitindo explicações sobre a relação entre categorias sociais e construções da língua.

Tal questionário sociocultural foi adaptado de modelos como os propostos por Gonçalves (2003), Bentes (2009) e Mendes (2011). Por se tratar de jovens, as questões apresentadas nesse questionário foram explicadas oralmente e preenchidas com auxílio do pesquisador. Foram selecionados os seguintes temas norteadores para cada conjunto de questões:

- a) Identificação do participante: dados sobre sua identidade e perfil social;
- b) Questões sobre família, responsáveis e convíveres;
- c) Questões sobre hábitos e estilo de vida do participante;
- d) Questões sobre a escola e a formação do participante;

No caso desse último tema, o conteúdo das cinco últimas perguntas (avaliação geral da escola, dos professores, da gestão escolar, dos conteúdos ensinados e função da escola) são de cunho pessoal. O modo como as perguntas estão formuladas poderiam levar o respondente a expressar uma avaliação de consenso, portanto, foi dado esclarecimento, de forma oral, a respeito da importância de sua opinião pessoal sobre esses itens. Também o uso da palavra “estilo”, que pode se aplicar a diferentes esferas da vida cotidiana, interferiu, em alguns momentos, na compreensão das perguntas, sendo

esclarecido o significado em seu contexto à medida que o colaborador demonstrava dúvidas.

Incluía, dentre os interesses deste questionário, os objetivos de identificar não só informações como idade, profissão, sexo e escolaridade do participante e de membros de sua família, mas também identificar hábitos e comportamentos culturais desses atores sociais. Perguntas relacionadas ao letramento e às práticas sociais de leitura e escrita do participante e sua família também foram contempladas.

2.4 DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO

Diário de observação consiste num instrumento de anotações do pesquisador com o objetivo de registrar os aspectos socioculturais e interacionais observados nos/entre os participantes. Ao longo do processo de contato com os participantes e das entrevistas, foram feitas anotações sobre aspectos observados ou sobre informações dadas oralmente pelos jovens fora do contexto da entrevista e dos questionários. Essas informações contribuem, por exemplo, para uma melhor contextualização dos jovens em momentos antes e depois da ocupação.

2.5 ENTREVISTA SOCIOLINGUÍSTICA

De forma geral, uma entrevista pode ser entendida como uma conversa intencional, geralmente entre duas (ou mais) pessoas, dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações da outra. Existem, basicamente, três tipos de entrevistas: a entrevista não estruturada ou aberta, em que o entrevistador propõe um tema e o desenvolve por meio de uma conversa e as questões surgem no contexto imediato da entrevista, a entrevista semiestruturada, caracterizada pela existência de um roteiro pré-definido que serve como eixo orientador do seu desenvolvimento, permitindo que diferentes participantes respondam às mesmas questões, e a entrevista estruturada, composta por questões fechadas de modo a obter dados sobre a amostra, sem qualquer outro tipo de intervenção do pesquisador além daquelas já definidas previamente no roteiro. Ela pode ser registrada por meio de gravações de vídeo e de áudio ou por anotações.

Seguindo a proposta de Labov (2008), entendemos que o uso de perguntas formuladas de modo a suscitar respostas com o fenômeno linguístico estudado é um recurso que permite uma rica coleta de dados para estudos (socio)linguísticos. O modelo

de entrevista sociolinguística, proposto por Labov (2001, 2008), consiste num evento de fala induzido, com o objetivo de extrair uma quantidade de informação estilística previsível.

Dessa forma, neste trabalho, adotamos a entrevista semiestruturada como ferramenta para extrair dados acerca das categorizações sociais e referenciação, potencialmente produzidas pelos estudantes em suas respostas. Tal escolha se justifica pelo fato de que diferentes entrevistados podem responder às mesmas perguntas, pré-definidas em um roteiro, permitindo fazer comparações entre as falas de cada um deles. Usamos para a entrevista gravadores de áudio e câmera de vídeo, no entanto, como descreveremos no item sobre transcrição, foram empregados, como principal aparelho, o uso de gravador de áudio e microfone de lapela. Foram coletados dados em duas situações específicas: a) Interação entre entrevistador e colaborador e b) Interação entre colaboradores, que descreveremos melhor adiante.

2.5.1 Entrevistas semiestruturadas

No caso das interações entre entrevistador e participante, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, em que as perguntas foram preparadas previamente, havendo a liberdade no manejo dos temas durante o desenvolvimento das perguntas. O questionário de entrevista foi adaptado de modelos como os propostos por Gonçalves (2003), Bentes (2009) e Mendes (2011). Questões que envolvem o estilo dos participantes foram baseadas no trabalho de Arnold et al (1993), apresentado no NWAVE-22, em que os pesquisadores fazem perguntas a uma jovem estudante californiana para que ela apresentasse seu próprio “estilo” e o “estilo” de seus colegas de colégio. Do modo como configurou no roteiro de entrevista, o emprego dessa palavra, no entanto, interferiu na compreensão das perguntas em algumas situações, uma vez que o termo estilo pode se aplicar a diferentes esferas da vida cotidiana (modos de falar, de escrita, de vestimenta, de gosto musical etc.). Sendo assim, cada vez que os entrevistados questionavam o significado da palavra, sua dúvida era dirimida pelo entrevistador.

As questões foram organizadas em temas, com objetivos específicos com relação à produção de categorizações, por parte dos participantes:

- a) Tema “família”: com o objetivo de observar posicionamentos sobre as relações familiares;

- b) Tema “amigos”: com o objetivo de observar posicionamentos sobre as relações interpessoais do participante;
- c) Tema “professores”: com o objetivo de observar posicionamentos sobre os diferentes agentes formadores e suas práticas pedagógicas;
- d) Tema “formação pessoal”: com o objetivo de observar posicionamentos sobre sua própria formação;
- e) Tema “a linguagem na ocupação”: com o objetivo de observar os relatos sobre as práticas de linguagem na ocupação;
- f) Tema “o.a estudante na ocupação”: com o objetivo de observar posicionamentos sobre si mesmo na ocupação;
- g) Tema “o impacto da ocupação na vida do.a estudante”: com o objetivo de observar posicionamentos sobre o legado da ocupação para os participantes;

Cada tema apresentou cerca de oito perguntas, tendo os participantes tempo indeterminado para respondê-las. Vale ressaltar que desde o início da pesquisa já era interesse investigar a produção de categorizações na fala desses colaboradores, no entanto, esse tema central não foi mencionado no diálogo explicativo sobre as entrevistas concedido inicialmente aos estudantes e nem explicitado nos roteiros para entrevista sociolinguística. Isso se justifica pelo fato de que fosse evitado qualquer forma de monitoramento na produção linguística dos estudantes, para que as categorizações emergissem da forma mais espontânea possível.

2.5.2 Amostras de Interação

Baseado nas propostas de Gonçalves (2003) e Roncarati (1996), foram coletadas também “Amostras de Interação” entre os participantes, em situação de debates/roda de conversa (situação de interação em que os próprios participantes são responsáveis por gerenciar/direcionar os tópicos discursivos no decorrer da fala e negociar entre si os pontos de vistas).

Tal metodologia se justifica pelo fato de ser possível, nesse tipo de coleta de dados, que os participantes negociem entre si as categorizações ao longo da interação. Tais entrevistas são organizadas em três grupos: um primeiro apenas com estudantes do sexo masculino, um segundo apenas com estudantes do sexo feminino e um terceiro misto.

Cada conjunto de colaboradores participou de um debate sobre três temas geradores: a) estilo do grupo; b) relações interpessoais na ocupação e c) contribuições/legado da ocupação. Cada tema apresentou quatro perguntas cada, tendo os participantes por volta de 15 minutos para debater (negociar conjuntamente) cada uma.

2.5.3 Gênero discursivo e sequência discursiva

O gênero discursivo e a sequência discursiva produzidos pelos participantes são importantes nesta pesquisa, pois, tal como aponta Paredes Silva (1999), tanto o gênero quanto a sequência discursiva influenciam a recorrência de determinada variável linguística, ou, em nosso caso, a recorrência de um determinado material linguístico específico. Nesse sentido, entendemos a entrevista sociolinguística como um gênero do discurso (cf. BAKHTIN, 2011, ROJO; BARBOSA, 2015). Delimitamos a natureza da entrevista como semiestruturada, porque as perguntas são preparadas anteriormente pelo entrevistador, com a liberdade de manejo dos temas durante seu desenvolvimento.

A sequência discursiva é definida por Adam (2011) como “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados” (ADAM, 2011, p.205). O mesmo autor classifica as sequências discursivas em narrativas, descritivas, argumentativas e explicativas. Apesar desta tipologia, nos estudos sociolinguísticos, são encontrados apenas os três primeiros tipos de sequências. Paredes Silva (1999) aponta três abordagens para sequências discursivas que interessa para pesquisa sociolinguística laboviana: a abordagem da estrutura da entrevista sociolinguística, a influência do tipo de texto sobre determinada variável linguística e a caracterização do tipo de texto pela recorrência de determinada variável linguística. Ao preocuparmos com a sequência discursiva, estamos focados no que Paredes Silva (1999) chama de segunda abordagem.

Paredes Silva (2012) também correlaciona o gênero discursivo com a produção referencial em cada texto. A autora nota que fenômenos referenciais, como a produção de anáforas por sintagmas nominais, pronomes e zero, têm sua frequência relacionada aos gêneros textuais em que se encontram, no caso gêneros como notícia, artigo de opinião, carta do leitor e entrevistas, analisados por ela. Também Tavares (2012, 2014) mostra a importância dos gêneros textuais “narrativas de experiência pessoal” e “relato de opinião” para a ocorrência de conectores sequenciadores “e”, “ai” e “então”.

Dado que o uso de categorização, recurso a ser observado na produção de fala dos participantes, tende a ser mais frequente em textos argumentativos (cf. CARVALHO, 2005), os temas das perguntas da entrevista sociolinguística foram, de certa forma, controlados de modo a induzir os participantes a produzirem uma maior quantidade de sequências argumentativas (cf. ADAM, 2011 e PASSEGI, 2010) ou maior quantidade de categorizações sobre temas específicos. Seguimos as orientações para o controle do gênero textual/sequência discursiva na motivação da variação linguística tal como propõem Freitag et al. (2009) e Back et al. (2004), que estabelecem três supercategorias – sequências narrativas, sequências descritivas, sequências argumentativas – e o discurso reportado.

2.5.4 Entrevista e construções identitárias

Consideramos, para este trabalho, a premissa de que o gênero “entrevista” tem relações diretas com o processo de construção identitária dos colaboradores. Uma vez que os estudantes se veem numa situação artificial, induzida de fala, e criam expectativas a respeito dessa interação, lançamos mão de alguns conceitos importantes, com o objetivo de entender tais projeções de identidade, como a própria natureza do gênero discursivo “entrevista”, as expectativas dos colaboradores sobre o evento e a relação entrevistador-entrevistado.

A entrevista é uma importante ferramenta para se captar construções identitárias e visões de mundo, construídas na/pela linguagem. Rollemberg (2013) cita o trabalho de Atkinson e Coffey (2003, p. 116), para quem as entrevistas são “ocasiões que propiciam construções singulares de processos identitários e que geram performances particulares das identidades”, sendo seu atributo principal “capturar compreensões culturais compartilhadas de determinada realidade social” (Ibid., p. 119). É esse papel da entrevista que nos interessa em nosso trabalho.

Como prática social e gênero discursivo (cf. BAKHTIN, 2011, ROJO; BARBOSA, 2015), a entrevista apresenta protocolos e aspectos ritualísticos seguidos pelos seus participantes. A entrevista sociolinguística, no caso, distancia-se de uma conversa espontânea pela presença de gravador, pelo uso de um roteiro de perguntas e pelos enquadres típicos desse gênero. No âmbito de sua estrutura, ela é organizada basicamente por pares pergunta-resposta, cujo objetivo é o de passar o turno

conversacional ao interlocutor, dando a ele o direito de assumir a palavra após o fim de uma unidade de construção de turno.

O turno conversacional pode ser entendido como uma das unidades básicas da fala, inclusive da entrevista. Em uma conversa, falante e ouvinte alteram seus papéis no curso da interação e, na medida em que trocam de papéis, atuam conjuntamente na construção do diálogo. Como mencionam Sacks et al (1974) e Galembek (1999), o turno é cada uma das vezes que cada interlocutor participa da conversa, tomando para si a fala. Numa concepção mais tradicional, no caso das entrevistas estruturadas e semiestruturadas, existe uma assimetria entre os interlocutores, já que o entrevistado desenvolve o tópico proposto na pergunta feita pelo entrevistador e este, geralmente, só “vigia” ou “segue” a fala do seu interlocutor. Neste caso, somente um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação. Já na entrevista aberta, por outro lado, o entrevistador tem manejo das perguntas e pode tomar o turno e participar em igual medida no desenvolvimento do turno conversacional.

Como vemos, a princípio, os papéis interacionais dos participantes são pré-definidos: entrevistador ocupa uma posição de proponente das perguntas, pessoa autorizada a cobrar do outro resposta para aquilo que ele interessa saber, e, por outro lado, o entrevistado autoriza que o entrevistador lhe proponha perguntas e coopera em tentar respondê-las. Rollemberg (2013) fala em “coconstrução do significado” no processo de entrevista, questionando uma visão mais tradicional em que os papéis dos participantes são rigidamente pré-fixados, em que a atuação do entrevistador é previamente desenhada e limitada, em favor de uma visão construtivista e ativa, que entende o que acontece como uma troca interpessoal, entrevistador e respondente agem de forma colaborativa, havendo construção conjunta dos sentidos e das identidades. Sob essa perspectiva, a entrevista é uma interação em que os participantes atuam em conjunto, oportunizando e facilitando a reflexão sobre quem são e o que fazem.

Ainda a respeito do comportamento dos interlocutores na entrevista, valendo-se da metáfora da representação teatral, Goffman (2016) salienta que um indivíduo se apresenta ao outro nas atividades do dia a dia como um ator encenando um papel diante de um público. O indivíduo também apresenta o desejo de controlar a impressão que os outros formam a seu respeito. Os papéis que o indivíduo representa dependem muito também de com quem ele está interagindo. Goffman (1980) lança mão também do conceito de face, definido como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada

durante um contato específico” (GOFFMAN, 1980, p. 76-77). A noção de face relaciona-se com o desejo do indivíduo de controlar a impressão que os outros formam a seu respeito e a respeito de situações, fatos, ideias e argumentos por ele apresentados. Tais aspectos também são importantes ao se analisar uma entrevista.

Sobre a relação entre entrevistador e entrevistado, em seu artigo “Compreender”, também Bourdieu (2007), ao entender as entrevistas usadas em pesquisas científicas como um tipo específico de relação social, mostra como o pesquisador pode exercer efeitos sobre os resultados da investigação. A maneira como o investigador aborda os participantes, as relações de poder e submissão desenhadas na interação, as imagens que o entrevistado tem do entrevistador etc., todas são formas de interferência nos possíveis resultados das pesquisas. Bourdieu (2007) aponta ainda que há limitações nas tentativas de se reduzir qualquer distância social/hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado. A objetividade que os pesquisadores tanto buscam, para ele, nada mais é do que uma objetivação, uma vez que não existe um dado “nu”, mas sim um dado que é construído enquanto objeto.

Por fim, dados esses conceitos, entendemos que a entrevista é uma ferramenta importante para se captar construções identitárias dos secundaristas e que, nela, os participantes cooperam e coconstroem significados com o entrevistador, apesar das restrições apontadas acima por Bourdieu. Nesse contexto, entendemos que o entrevistado tende a encenar uma determinada *persona* (cf. COUPLAND, 2007; ECKERT, 2012), tendo em mente as expectativas que ele cria com relação ao entrevistador, ao propósito da entrevista, às condições e ao local de interação.

2.6 TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

A transcrição das entrevistas trata do registro gráfico da fala dos participantes da interação, que, assim como a escrita, apresenta caráter convencional, e tem como objetivo salientar certos aspectos da fala de acordo com os interesses de pesquisa. Originada nos estudos em Análise da Conversação, as convenções de transcrição adotadas têm por base o sistema proposto pelo trabalho clássico de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

Para a transcrição do material coletado, utilizamos sistema de notação de *corpus* baseado em trabalhos como Projeto ALIP – Amostra Linguística do Interior Paulista²⁵

²⁵ <http://www.iboruna.ibilce.unesp.br/>

(cf. GOLÇALVES, 2003) e convenções utilizadas pelo grupo de pesquisa Cognição, Interação e Significação – COGITES²⁶, sob coordenação de Edwiges Maria Morato (IEL/UNICAMP), e pelo Projeto NURC – Norma Urbana Culta (cf. CASTILHO, 1970, 1990). O objetivo foi o de transcrever principalmente dados linguísticos, o que inclui entonação, alongamento de vogal, truncamento etc., mas também, na medida do possível, dar visibilidade a outros recursos semióticos empregados pelos participantes (gestos, expressão facial, direcionamento do olhar, postura corporal etc.). Seguem, abaixo, as normas de transcrição empregadas pelo Projeto NURC/RS, que nortearam nossas transcrições:

²⁶ <http://cogites.iel.unicamp.br/>

Quadro 3 – Normas de transcrições do NURC/RS²⁷

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	saímos com o e dizia assim olha vai custar tanto... (mas os daqui) não há problema...
Truncamento	/	sim ahn é... mas tem ge/ tem... cara que às vezes vai num restaurante é bacana né?
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	bom mas eu acho que ginástica em () deve solucionar esse problema né?
Entonação	Maiúsculas	já que o ginásio vai TANTa coisa boa...acho que não custa pôr uma banheira térmica ali
Alongamento de vogal e consoante (como s, r)	Poden::do muito sua::ve	acho bacana à beça a pantalona viu? né? calça com a boca bem larga... bem cintura::da entende?
Silabação	-	CAMpos... espetaculares não tinha deserto... mas uma COISA assim fan-TÁs-ti-ca um negócio
Interrogação	?	e quanto a frutas verduras assim o que vocês preferem?
Qualquer pausa	...	leva todo o período de aula... só... subindo e descendo escada
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	aqui vai melhor assim... bom... eu te digo o seguinte... ((pigarro)) tu acharias que:: todas as nossas aulas...
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -	também a comida vinha:: - era muita gente, né? muitos atletas - e a comida vinha de São Paulo
Superposição simultânea de vozes	[Ligando linhas	é difícil de explicar assim [porque tu queres ver uma coisa
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	um cara... me atacou... “que que eu faço pra tirar a barriga?” eu digo pára de tomar chope...

Fonte: NURC/RS.

3. O TRABALHO DE CAMPO

O contato inicial com os participantes deu-se por meio de uma estudante da E.E. Carlos Gomes que havia sido aluna do pesquisador anos atrás em outra escola. Embora essa aluna não tivesse participado da ocupação, apenas frequentado alguns dias, ela

²⁷ Disponível em: <https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2015/11/Normas-transcri%C3%A7%C3%A3o-NURC.docx> Acessado em: 5.11.2018

conhecia os integrantes do movimento, fornecendo nomes e telefones de vários outros estudantes. Em um contato inicial, eram explicados o tema e os propósitos do trabalho, a metodologia a ser empregada e as implicações éticas, para, só então, serem agendadas as entrevistas. O uso de redes sociais, como *WhatsApp* e *Facebook*, foi bastante importante nesse primeiro momento, uma vez que foi criado um grupo de *What's App* com a finalidade de se negociar a disponibilidade de datas e horários com os colaboradores. As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2017 a março de 2018, logo após aprovação final do Comitê de Ética da Unicamp.

O consentimento dos estudantes em participar do processo de entrevista já pressupunha a participação de cada um.a em um modelo de interação que apresenta regras tácitas de procedimento nesse tipo de interação. Ao aceitarem ser entrevistados, os estudantes concordaram em contribuir cientificamente para o trabalho, mas também podem ter se interessado por adquirir algum tipo de *status* por serem participantes de uma pesquisa de uma instituição renomada, como a Unicamp. Tais jovens sentiram-se prestigiados por poder falar, como autoridade, sobre um evento do qual fizeram parte. Esse *status* e esse prestígio almejado por eles moldaram até a postura dos entrevistados nessa situação interacional: o posicionamento do corpo, por alguns dos participantes, por exemplo, era de quem estava num programa de entrevistas de televisão, mesmo porque o uso de câmera para filmagem, junto com microfone de lapela, criavam essa ambientação.

As entrevistas foram realizadas em diferentes locais em função de uma série de fatores. Inicialmente, elas se dariam no próprio colégio, mas por conta de poucos estudantes terem horários disponíveis durante os dias úteis, a maioria das entrevistas se deu, então, em outros lugares fora da própria escola. As três primeiras entrevistas com estudantes do sexo masculino ocorreram na escola. No entanto, o fato de as estudantes trabalharem em diferentes horários, inclusive aos finais de semana, levou o pesquisador a agendar a gravação no local de trabalho de uma das participantes, ou em parques públicos. A principal justificativa para as entrevistas terem acontecido em parques públicos pode ser explicada pelo fato de que era mais confortável e seguro para as estudantes serem entrevistadas por um homem adulto desconhecido (mesmo que esse homem adulto fosse um professor) em um local público, dado que em algum lugar privado, fora da escola, poderia haver algum risco por elas serem jovens mulheres e por terem sofrido perseguições e ameaças em razão da ocupação, como foi o caso de uma das participantes, cuja casa foi invadida pela polícia, conforme seu relato. Considerando todo esse contexto, o pesquisador optou por encontrar com as estudantes em espaços públicos,

onde elas poderiam se sentir mais seguras e onde elas pudessem estar acompanhadas, caso quisessem.

3.1 O PERFIL DOS COLABORADORES ESTUDANTES

A partir do questionário sociocultural foi possível traçar melhor as características de cada um dos estudantes e de suas famílias. Os participantes apresentam perfis sociais bem semelhantes. No momento da entrevista, em 2017, praticamente todos já eram maiores de idade, com exceção de um dos estudantes, que estava prestes a completar 18 anos. Vale lembrar que, quando eram participantes da ocupação, em 2015, todos eram menores de idade, com exceção de Nathan, que já tinha 19 anos à época.

Todos eles têm a mesma faixa de renda familiar, de 2 a 4 salários mínimos, e praticamente todos, dos que concluíram o ensino médio, estavam, à época da entrevista, fazendo algum curso de graduação em alguma instituição privada. Apenas um dos participantes não trabalha e dedica-se somente ao curso de educação física; os outros 7 exercem alguma atividade remunerada. Dos que não estavam matriculados em alguma faculdade, um trancou o curso de direito para abrir uma microempresa, o participante que é menor de idade ainda é estudante de ensino médio e uma das participantes não conseguiu concluir o ensino médio por “perseguição” das duas escolas por onde passou para tentar concluir os estudos. No que diz respeito aos aspectos étnicos, dentre eles, dois dos estudantes do sexo masculino se declaram “pardos” e duas das estudantes do sexo feminino se declaram negras, e os demais se declaram brancos. A escolaridade das famílias também é parecida: praticamente todos os pais apresentam até o ensino médio, com exceção da mãe de um menino e uma menina, que apresentam ensino superior completo. A idade deles varia pouco, de 17 anos, para o participante que ainda não concluiu o ensino médio, a 22 anos, para o participante mais velho. Essas informações estão organizadas no quadro 4.

Quadro 4 – Perfil social dos estudantes à época da entrevista

Estudante	Sexo	Idade	Etnia	Função atual	Renda Familiar	Escolaridade da família
Eduardo	M	19	Pardo	Estudante Ed. Física	2 a 4 SM	M – ES completo P – EM completo
Daniel	M	21	Branco	Trancou Direito Prop. pequeno comércio	2 a 4 SM	M – EM completo P – EM completo
Marcos	M	17	Branco	Estudante EM Auxiliar Adm.	2 a 4 SM	M – EM incompleto P – EM + Tec. Gastronomia
Nathan	M	22	Pardo	Estudante de Ed. Física Vendedor	2 a 4 SM	M – EF completo P – não conhece
Ingrid	F	20	Negra	Estudante Design Moda ONG	2 a 4 SM	M – ES completo P – EM completo
Nicole	F	19	Negra	Estudante de Gestão Fin. Autônoma	2 a 4 SM	M – EM completo P – 4ª série
Michele	F	20	Branca	Estudante de Eng. Civil Aux. Adm.	2 a 4 SM	M – 8ª série P – 4ª série
Rose	F	20	Branca	EM incompleto Aux. em veterinária	2 a 4 SM	M – 5ª série P – 8ª série

Fonte: elaboração própria.

Outras informações relevantes estão relacionadas ao espaço geográfico. Três estudantes do sexo masculino (dois no centro, um no Bonfim) e duas estudantes do sexo feminino (uma do Bairro Swift e outra do Jd. Guarani) moram em bairros mais centrais; os três outros estudantes moram em bairros periféricos (Vila União, Jd. Miriam e Jd. Capivari). Essa heterogeneidade dos bairros de origem dos alunos se dá por dois motivos: primeiro, a escola, por ser central, busca atender famílias de bairros próximos a ela e, segundo, por ser uma escola localizada no “corredor central” (avenida onde passam linhas de ônibus de muitos bairros da periferia), acaba sendo de fácil acesso para atender alunos também da periferia. Nesse sentido, a escola não atende apenas alunos dos bairros centrais, mas também de outras regiões da cidade. Outro fato é que a demanda de alunos das regiões mais centrais é menor do que a demanda das regiões periféricas, o que acaba provocando o deslocamento dos jovens da periferia para o centro da cidade. Além do mais, a escola Carlos Gomes goza de um certo prestígio, dentre as demais escolas estaduais da cidade, tanto pela questão histórica do prédio, quanto pela qualidade no ensino.

A partir do questionário sociocultural, também foi possível tabular, no quadro 5, os dados sociais dos participantes.

Quadro 5 – Participantes, família e espaço geográfico

Estudante	Bairro	Origem do participante	Origem do pai	Origem da mãe
Eduardo	Centro	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Daniel	Centro	Campinas	Campinas	Campinas
Marcos	Bonfim	Campinas	Fortaleza – CE	Fortaleza – CE
Nathan	Vila União	S. J. dos Campos – SP	Não conhece	Vitória da Conquista – BA
Ingrid	Jd. Miriam	Barra Mansa – RJ	Rio Preto – SP	Barra Mansa – RJ
Nicole	Jd. Capivari	Campinas	? – ES	Muriaé – MG
Michele	Jd. Guarani	Campinas	Caconde – SP	Campinas – SP
Rose	Swift	Vinhedo – SP	? – MG	? – MG

Fonte: elaboração própria.

Outro aspecto importante com relação às informações geográficas é a cidade de origem dos estudantes e de seus pais. Metade dos estudantes nasceu em Campinas, outros três em cidades próximas (Vinhedo, São José dos Campos e São Paulo); apenas um estudante nasceu em outro estado (Rio de Janeiro). Com relação aos pais, de todos os estudantes, apenas um tem pais naturais de Campinas; os pais dos outros estudantes são migrantes de outras regiões do estado de São Paulo ou de outros estados. É importante notar que os participantes cujos pais são originários de Campinas e São Paulo são moradores do centro, enquanto as famílias de migrantes moram em regiões mais afastadas do centro. Isso pode evidenciar uma característica da cidade de Campinas: ter maior concentração de migrantes nos bairros mais periféricos e pobres. A exemplo disso, o participante Nathan, filho de mãe solteira e migrante, relatou viver em uma favela da região da Vila União, periferia de Campinas.

4. OS ESTUDANTES NO CONTEXTO DE OCUPAÇÃO

A maneira como uma escola se organiza e como as pessoas se comportam em seu interior envolve uma série de conhecimentos que foram produzidos e acumulados ao longo do tempo e que são aprendidos e reiterados pelas pessoas a partir do momento que

elas passam a integrar esse espaço. Cândido (1978), no interior da sociologia, faz uma análise da maneira como a instituição “escola” se estrutura e se organiza. Para ele,

a escola constitui um ambiente social peculiar, caracterizado pelas formas de tensão e acomodação entre administradores e professores – representando padrões cristalizados da sociedade – e os imaturos, que deverão equacionar, na sua conduta, as exigências desta com as da sua própria. (CÂNDIDO, 1978, p. 108)

Reconhecemos, a partir dessa definição, que a escola é caracterizada por uma assimetria entre adultos (gestores e professores) e jovens, em que o jovem sempre ocupa posições de inferioridade hierárquica e os adultos de superioridade hierárquica. Sejam jovens, sejam adultos, os papéis sociais já são pré-estabelecidos e cada um age dentro daquilo que é esperado a partir de suas posições sociais.

Cândido (1978) mostra ainda que a escola apresenta uma estrutura interna, segmentada por diferentes formas de agrupamento, subdivididas por idade, sexo, por grupos associativos, grupos de ensino e *status*, referente ao processo de estratificação econômica. Segundo ele, esses agrupamentos são mantidos por mecanismos de sustentação, dentre os quais estão a liderança, que pode ser exercida pelo educador e/ou pelo educando, os diferentes tipos de normas, que podem reger o comportamento do educador e/ou o comportamento do educando, e as diferentes sanções, que podem ser administrativas, pedagógicas ou grupais.

Dada essa configuração da escola em seu funcionamento canônico, podemos dizer que a estrutura da ocupação é uma subversão desse modelo, já que os alunos passam a ocupar o papel de protagonistas, em que a hierarquia entre jovens e adultos antes existente é dissolvida. As práticas que passaram a ocorrer no interior da ocupação foram outras, dando uma nova configuração às práticas e estruturas sociais que estavam em vigor.

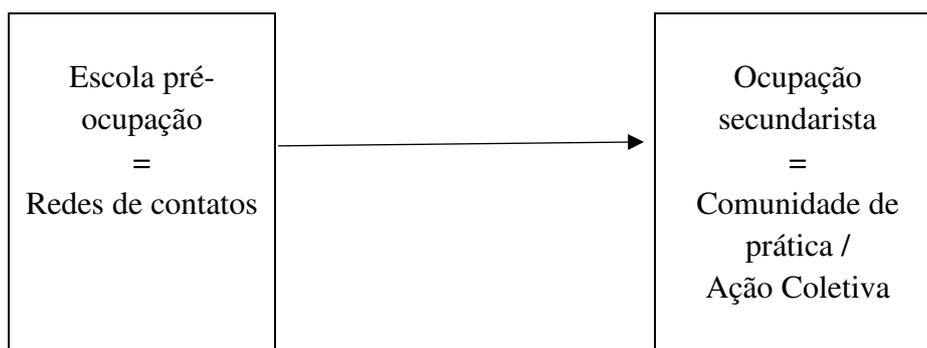
Paes e Pipano (2017) reforçam a importância do protagonismo dos estudantes das escolas ocupadas, dado que “os estudantes deixam de ser alunos, em seu espaço contraditório de confronto-revolta, para assumirem a posição de um devir-aluno” (PAES; PIPANO, 2017, p.13). Dentre as principais características desse ator social está o poder de corromper hierarquias e de promover uma horizontalização das organizações e decisões. Além disso, tais estudantes lutaram por “voz aos gestos políticos”, tendo como crítica a falta de interesse do Estado em dialogar e dar voz a eles. Os secundaristas foram capazes de reconfigurar o espaço da escola, conquistando o reconhecimento de que “a

ação política se efetiva propriamente na redistribuição do que é dado a ver e dizer” (Idem, p.18).

Ao longo dos estudos sociolinguísticos, podemos dizer que a “lupa” para se analisar as relações sociais pressupõe três conceitos fundamentais: a diferença entre comunidade de fala, redes sociais e comunidade de prática. Cada um desses três conceitos marca uma das diferentes ondas da Sociolinguística propostas por Eckert (2005): os estudos em primeira onda envolvem comunidades de fala (cf. LABOV, 2008 [1972]), por isso a denominação *big picture*, a segunda onda se interessava por relações de fala mais locais, portanto, envolve a noção de redes sociais (cf. MILROY, 1987), e, por fim, a noção de comunidade de prática (cf. LAVE; WENGER, 1991) caracteriza os estudos em terceira onda.

A partir desses conceitos, podemos explicar como as relações sociais dos colaboradores se transformaram ao longo do processo de ocupação. Defendemos aqui que as relações dos colaboradores passaram de uma rede social de contatos, mantida no cotidiano das salas de aula a que nem todos os entrevistados estavam conectados, para constituírem uma comunidade de prática: a ocupação. Suas práticas sociais e seus papéis sociais são completamente diferentes na escola antes da ocupação e na escola ocupada. Podemos ilustrar essa mudança nas relações sociais dos colaboradores pela imagem abaixo:

Imagem 5 – Mudança nas relações sociais dos colaboradores



Fonte: elaboração própria.

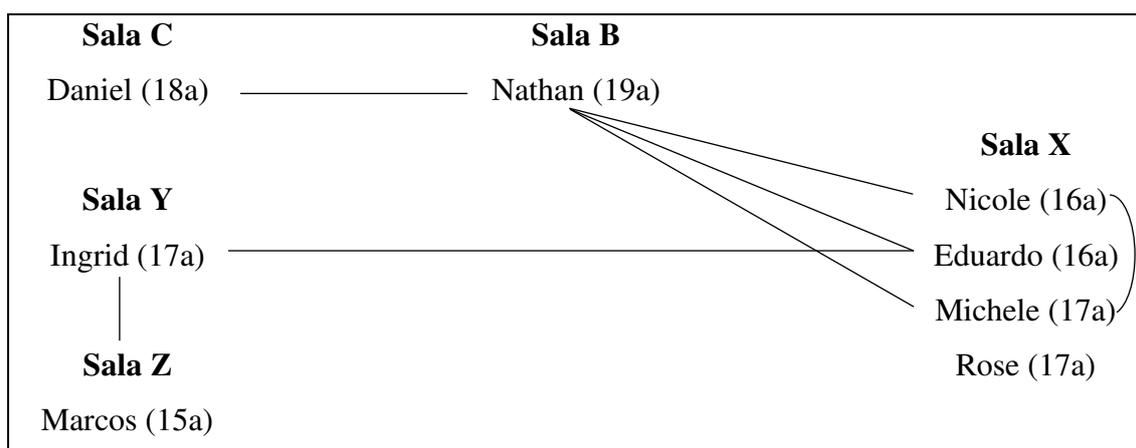
Originada nos estudos antropológicos, a noção de rede social é introduzida nos estudos sociolinguísticos por Milroy (1987), ao analisar a fala de membros de três comunidades proletárias em Belfast. Bortoni-Ricardo (2011, p. 15) define redes sociais como “um conjunto de vínculos de todos os tipos entre os indivíduos em um grupo”. Em

seu estudo, Milroy (1987) distingue as redes em termos do que ele denomina de densidade (*density*) e de plexidade (*plexity*). O primeiro conceito diz respeito à quantidade de indivíduos que mantêm contato entre si, de modo que quanto mais pessoas envolvidas, mais densa é uma rede. O segundo conceito diz respeito à multiplicidade de conexões dos membros, podendo ser uniplexa, quando os indivíduos mantêm apenas um tipo de conexão, ou multiplexa, quando mantêm mais de um tipo de conexão.

A partir do questionário sociocultural e de conversas informais com os colaboradores, foi possível traçar qual era a rede de contatos que esses alunos mantinham entre si, antes da ocupação de fato acontecer. Eram jovens com pouco contato entre si, que pouco conversavam no dia a dia. A rede de amizades entre eles se restringia a interações em sala de aula ou nos corredores da escola. No tempo anterior a ocupação, nenhum deles mantinha relações de amizade que iam além dos muros da escola. Temos aqui, nos termos de Milroy (1987), uma rede de pouca densidade e uniplexa.

Dentre os estudantes entrevistados, a grande maioria pertencia a salas e séries diferentes, que podemos chamar de B, C, X, Y e Z. Os estudantes do sexo masculino mais velhos, Daniel e Nathan, mantinham amizade entre si, mesmo pertencendo a salas diferentes, as salas B e C. Por sua vez, Nathan mantinha amizade com três estudantes da sala X, Nicole, Eduardo e Michele, todos de uma “série” anterior a dele, enquanto Daniel era mais reservado e de poucos amigos. O estudante Marcos, que pertencia a sala Z, também mantinha pouco contato com os demais entrevistados, justamente por ser o mais jovem e ser aluno do primeiro ano do ensino médio. Quatro estudantes pertenciam a mesma sala: Nicole, Eduardo, Michele e Rose. Nesse contexto, Nicole e Michele eram amigas de sala, enquanto Eduardo e Rose não mantinham amizade com nenhuma das outras estudantes. Uma das estudantes do sexo feminino desta sala, diferentemente de todos os demais entrevistados, não era bem vista ou aceita pelos colegas e, portanto, não mantinha relação com nenhum deles, até passarem a fazer parte da ocupação. Rose, por conta de sua personalidade e seu estilo, como veremos mais adiante, não era de manter amizades com muitas pessoas da escola. Como defendemos aqui, foi a permanência deles na ocupação que fez com que eles mantivessem novas relações, aproximando-se e unindo-se.

Na imagem 6, podemos verificar como era a rede de contatos entre os estudantes entrevistados antes da ocupação, no ano de 2015. As linhas representam o contato que cada aluno mantinha com outro, seja da mesma sala, seja de outras salas.

Imagem 6 – Redes de contato entre os colaboradores antes da ocupação

Fonte: elaboração própria.

Como pode ser observado, todos esses alunos passaram a se falar e a manter contato a partir do momento que se engajaram no movimento de ocupação. Durante a permanência deles na escola por cerca de 30 dias, pessoas que não se falavam ou que não tinham ou evitavam contato entre si, passaram a interagir e a manter vínculos de amizade. Isso pode ser observado em relatos, como os de Nathan e Daniel, abaixo:

Excerto 1

NATHAN: por exemplo NA ocupação... você encontrava pessoas que... eram de determinado grupo e outras que eram de outro grupo totalmente diferente e que passaram a fazer... parte de uma mesma coisa entende? todos eles com um objetivo em comum mesmo sendo de grupos totalmente diferentes...

Excerto 2

NATHAN: na ocupação eu passei a conversar com pessoas que... durante ((ri)) o ano letivo eu ((inspira))... eu até vi:a só que só cumprimentAVA então... conhecia só de nome ou de um ou outro amigo em comum mas que não tinha muito contato...

Excerto 3

DANIEL: esses trintas dias pareceram anos porque:: o sentimento de amor pela escola e pelas pessoas ao redor só crescia... não era:: desigual não era:: a:: você é mais isso você é menos isso era tudo somos iGUAIS vamos lutar juntos em prol de um:: de um movimento

Tais alunos passaram a compor juntos uma “ação coletiva” (cf. MELUCCI, 2001), havendo solidariedade e coesão entre eles e objetivos comuns. Dentre as reivindicações dos estudantes estavam a não reorganização escolar, o não fechamento do período noturno da escola, e a saída da diretora Mirian Glaciete de Lazzari Shimizu, por sua postura tida pelos estudantes como “autoritária”. A ocupação foi a mais duradoura da cidade, com a

saída dos alunos da escola somente em 23 de dezembro, quando houve a troca da gestão, feita pela Diretoria de Ensino Leste de Campinas. Outra reivindicação era a de criação de um “grêmio estudantil” que permitisse o diálogo entre equipe gestora e alunos, impedida de acontecer na gestão antiga. Tais objetivos comuns, que uniu os alunos, podem ser observados em várias falas dos colaboradores:

Excerto 4

MARCOS: FOI do Geraldo Alckmin... governador do estado de São Paulo... ele queria fazer uma reforma escolLAR da qual ele ia fecha(r) algumas escolas... ele ia fecha(r) algumas salas dizia ele e dizia o programa que seria pra reforma que seria pra investimento que seria pra traze(r) uma melhoria na escola... mas no fundo a gente sabia que num ia ser bem assim que::: é::: já tinha superlotação nas salas e queriam fecha(r) MAIS salas queriam fecha(r) mais escolas e o quanto isso ia traze(r) um problema sabe e aí::: é::: começou aquele boato de que ia te(r) escolas.. de período integral que não ia existi(r) mais escolas de noturno e o Carlos Gomes entrou nessa vertente de quere(r) tira(r) o noturno da escola.. e::: isso foi um problema muito grande pras pessoas que trabalham porque têm muitas pessoas que não têm condições financeras é::: tão é::: tão TRANquilas quanto outras e precisam trabalha(r) pra ajuda(r) a família ou precisam trabalha(r) pra te(r) o seu próprio dinheiro e não têm a oportunidade de estuda(r) no noturno então tipo.. quem é o Geraldo Alckmin pra faze(r) essa::: decisão por nós.. nós estudamos todos os dias nós estamos lá todos os dias nós sabemos o que nós passamos sabe.. então tipo assim n/eu não eu não concordo com vim um cara.. um político com terno.. com um óculos ou o que seja dize(r) que::: ah é por esse caminho que a gente tem que segui(r) porque esse caminho vai ser melhor... como assim cara? você sento(u) ca gente converso(u) ca gente? em nenhum momento alguém sento ca gente lá na Carlos Gomes em 2015 e falo(u) oh vai acontece tal coisa tal coisa o que que vocês acham que vai ser melhor pra escola? o que que vocês acham que vai te(r)::: vai se(r) uma melhoria?

Excerto 5

MICHELE: nós não termos o grêmio nós não tínhamos o grêmio então acho que::: era uma reivindicação muito importante pra gente e pela diretora também

Excerto 6

MICHELE: tinham vÁrios motivos pra gente reivindica(r) mas que não eram tão importantes quanto O grêmio e a diretora né-o a troca de-de diretora

Excerto 7

MICHELE: nosso diágol-diálogo tanto com o pessoal de lá de dentro quanto de fora era explica(r) que realmente a nossa reivindicação Era o grêmio e que a gente só ia conseguí(r) saí(r) de lá quando tivesse isso implantado na escola

Após o término da ocupação e da troca de gestão, foi criada, então a “câmara de representantes do Carlos Gomes”, que era um órgão consultivo da gestão junto aos alunos. Aos poucos, os alunos que ocuparam o colégio conseguiram “voz e participação” junto da administração, como aparece na fala abaixo:

Excerto 8

EDUARDO: aumentou a parcela dos que viam uma possibilidade de transformação por melhora:: possibilidade de participação.. com a direção nova.. é:: não foi uma gestão perfeita.. não está sendo ainda.. é a mesma gestão.. mas melhorou muito.. é:: foram criadas duas instâncias de:: de estudantes... o grêmio e a câmara de representantes... e a participação estudantil subiu muito:: foram feitas assembleias gerais.. é:: a:: a:: eu acho que o que faltava anteriormente talvez era um relacionamento melhor.. não sei se resolveria o problema da:: da imposição da direção anterior à ocupação.. mas faltava também uma:: um jeito de saber se comunicar... dos estudantes com a direção... da direção com os estudantes... faltava um diálogo melhor

A partir desses objetivos em comum, podemos traçar três elementos que estavam em jogo na reivindicação do grupo de estudantes da ocupação Carlos Gomes:

- i) Objetivo macro e de interesse comum à todas as ocupações: lutar contra reorganização proposta pelo governador do estado de São Paulo;
- ii) Objetivo local, motivado por uma solidariedade de classe social: evitar que o período noturno do colégio fosse fechado, o que traria prejuízos principalmente para os alunos que precisavam trabalhar durante o dia e tinham o período noturno como possibilidade de estudo;
- iii) Objetivo local, motivado pelas práticas escolares desse contexto, que desagradavam o grupo: a saída da diretora da escola e a criação de um grêmio estudantil, que permitisse aos estudantes uma participação mais ativa junto à gestão da escola.

As configurações das ocupações seguiam modelos anteriores feitos no Brasil, como a ocupação no Mato Grosso do Sul em 2011, e as ocupações ocorridas no Chile em 2006 e na Argentina em 2011. A cartilha distribuída pela página “O Mal Educado” (O MAL EDUCADO, 2015) apresentava, previamente, orientações de como agir em uma ocupação, traduzidas do “documento publicado pela *Frente de Estudiantes Libertarios* – Argentina em 2012”. Dentre as orientações dadas pelo manual estavam:

- 1) Plano de ação: constitui-se das orientações gerais acerca das ocupações e os principais propósitos para se ocupar uma escola. Constavam também informações sobre as assembleias, o órgão mais importante da ocupação onde as decisões deveriam ser discutidas, e sobre as atividades a serem realizadas na ocupação, envolvendo a participação de alunos, professores, pais e todos que apoiassem a ocupação.

- 2) Organização da ocupação: constitui-se de orientações para que as assembleias nomeiem comissões para cuidar de tarefas específicas dentro da ocupação: comissão para cuidar da comida, para cuidar da segurança, para lidar com a imprensa, para cuidar da limpeza e para cuidar das relações externas. Para cada um desses itens, há orientações de como os estudantes deveriam proceder.

Na imagem 7 podemos conferir parte da cartilha, disponível na página do *facebook* de “O mal educado”, uma das *funpages* que mais contribuíram para o movimento de ocupação paulista de 2015.

Imagem 7 – Cartilha disponível na internet



Fonte: página “O mal educado” no *facebook*.

A partir desse manual, os estudantes puderam se organizar e planejar como agir coletivamente. As características da ocupação de Campinas são a somatória de todo o conhecimento produzido pelas primeiras ocupações ocorridas no Chile e Argentina, em seu *modus operandi*, num aspecto mais macro, juntamente com as demandas particulares que moviam as ocupações paulistas em 2015 como um todo e as demandas locais e específicas dessas escolas. As unidades escolares que foram ocupadas na capital também

serviram de motivação e de exemplo para os secundaristas do Carlos Gomes, como aparece nos relatos dos entrevistados:

Excerto 9

EDUARDO: ai deu uma incentivada na gente pra gente seguir os movimentos de São Paulo:: que foi:: eles foram a nossa base... com certeza:: assim... a gente não teria ideia do que fazer se não fosse eles começando... e aqui em Campinas o Carlos Gomes foi a primeira escola a ocupar

Na mesma semana que as escolas da capital começaram a ser ocupadas, de modo a sinalizar insatisfação e descontentamento com a reorganização escolar, os alunos do Carlos Gomes realizaram uma paralisação, cobrando algum posicionamento da diretora. No dia 13 de novembro, mais uma vez, os estudantes fizeram um protesto pelas avenidas centrais da cidade, empunhando faixas e cartazes, usando apitos e megafones. Os dois atos iniciais foram fundamentais para que as conversas entre eles levassem a um comum acordo de ocupar a escola, aproximando essas pessoas que começavam a delinear os mesmos objetivos e a mesma visão sobre a reorganização escolar.

Excerto 10

EDUARDO: mas antes disso a gente promoveu atos... se eu não me engano o primeiro foi dentro da escola mesmo... a gente... todos os alunos da sala.. das salas estavam convocados pelos alunos mesmos.. a gente formou comissão.. não me lembro.. não era nada muito organizado.. mas foi rápido.. a gente chamou os alunos pra fora pra debater isso lá na quadra.. e.. alguns alunos foram falar.. alguns professores que apoiavam foram falar também.. foram falar sobre o que tava acontecendo... principalmente em não incentivar a ocupação.. não me lembro nem se a ocupação tava sendo cogitada naquele momento... e:: foi discutido isso.. acho que a gente ficou do lado:: do lado de fora.. uma aula.. uma coisa assim

No entanto, foram os alunos do ensino médio diurno, basicamente, que encabeçaram a ocupação do colégio, em 18 de novembro. Inspirados pelas escolas da capital, a ocupação foi debatida e planejada previamente em uma reunião entre eles no domingo, dia 17 de novembro, na praça Carlos Gomes, que fica ao lado da escola.

Excerto 11

INGRID: E aí eu me lembro que nos reunimos em cinco pessoas num final de semana e nos encontramos e nós convidamos dois dos nossos de professores nossos p(a)ra nos ajudar entender o que que era aquilo que estava acontecendo que eram as nossas referências né com relação ao assunto nós nos encontramos sentamos na praça Carlos Gomes era um domingo a tarde acho que no total estávamos em sete pessoas e a hora que a gente viu a gente falou meu a galera de São Paulo está ocupando e eu acho que essa é a nossa única saída vamos fazer uma assembleia geral

na escola vamos ver se a galera topa se todo mundo entende vamos passar essa informação porque isso é um absurdo isso não pode acontecer como assim fechar sala mandar o povo ir embora? trocar todo mundo de lugar sem mais nem menos? quem que perguntou p(a)ra gente? porque chegou p(a)ra gente como uma imposição né tipo vai acontecer né e todo mundo ficou como assim cara não pode e aí nós decidimos e aí ãn:: nós criamos um grupo fechado a gente decidiu não espalhar para muita gente porque a gente sabe como essas notícias correm e aí eu lembro que até na época eu fiquei um pouco preocupada cara eu (es)tô(u) aqui e (es)tô(u) no grupo dos cinco nós somos os cabeças se alguma coisa der errado eu (es)tô(u) no meio disso aqui meu então vamo(s) pensar com calma né e aí nós fechamos uma equipe e aí nós decidimos entre alunos realizar a ocupação

Na segunda-feira, 18 de novembro, os alunos do ensino médio matutino vão para a escola normalmente. No entanto, o grupo que organizou a ocupação decidiu permanecer na escola, trancando os portões.

Excerto 12

MICHELE: nós entramos normal na escola né::... ficamos a primeira aula... é:: na::: horário do intervalo nós saímos e não voltamos pra sala foi quando nós ficamos no pátio nós fizemos cartazes essas coisas pra explicar o que nós estávamos-estávamos reivindicando... foi aí que nós vimos que teríamos um grupo maior para conseguí(r) ocupa(r) a escola... fizemos alguns alguma::s... é:: manifestações nas ruas antes tudo mas no dia dezessete foi na hora do intervalo... a hora que todo mundo tava subindo pra sala nós pegamos os seis portões das es-da escola... foi onde nós já trancamos e ocupamos a escola... mas assim como:: nós estávamos com grande número de pessoas na-na escola ainda em aula... deixamos tudo trancado ninguém entrava somente saía... então a gente libero(u) né normal no horário de saída

Cada ocupação secundarista é uma unidade autônoma, apresentando dinâmicas próprias e especificidades, ao mesmo tempo em que ela faz parte de um todo, uma vez que representa um movimento maior e está conectada a um conjunto de outras ocupações. Há duas relações em jogo: i) as relações internas a cada unidade, representando as demandas particulares de cada escola e ii) o conjunto de ocupações unificado como um movimento, representando a mesma demanda e o mesmo adversário comum.

Além das escolas da capital servirem de inspiração para a ocupação Carlos Gomes, havia o diálogo constante entre os estudantes que ocuparam a escola de Campinas com os demais secundaristas de outras escolas da cidade e da capital. Em São Paulo, por exemplo, aconteciam assembleias gerais, em que os estudantes de outras cidades eram convocados a participar e a ajudar a tomar decisões em conjunto. Dentre os entrevistados, Rose e Nicole chegaram a participar dessas assembleias:

Excerto 13

ROSE: teve um dia que eu fui no::... Diadema na escola que tava ocupada em São Paulo... a gente saiu de Campinas... e eu fui conhecer a ocupação de lá... tava ia te(r) uma::... de todas as escolas do estado de São Paulo... uma assembleia geral uma convocação ge/ eu tenho... eu tô nos grupos aTÉ hoje... de::... dos secundaristas (canais líderes) e teve em DiadeMA... aí eu fui na reunião de lá... eles são muito org/ foram mui org/ e... era uma escola enorme em São Paulo a primeira que ocupo(u)... e eu tive o prazer de conhece(r):: aquela... a/ eu não sei o nome dela aquela menina NEgra de TRANça... que tá tem um monte de foto dela dos policiais agredin(d)o ela

Excerto 14

NICOLE: fui pra São Paulo conhEci gente em São Paulo que ... meu pessoas extraordinárias muita gente de luta assim sabe ... muitas pessoas que tinham os nossos pensamentos também ... e isso foi uma coisa que pra mim foi mUito legal porque assim eu até eu cheguei a par/a:::... visitar a primeira escola que ocupou... e cara conhecer o pessoal de lá pra mim foi um negócio muito impactante ... porque eu falei “nossa olha como a gente é forte pensava/meu a gente tem só sei lá dezesseis quinze dezessete anos nós somos muitos jovens e olha a força que a gente tem

Outro ponto importante é que a ocupação recebia visita de membros de outras ocupações durante o dia, além da visita de professores, membros de partidos e voluntários que se solidarizavam com o movimento. Havia também diálogo constante entre os alunos das diferentes ocupações pelas redes sociais, como grupos de *what's App*. Assim como na capital e grande São Paulo, as redes sociais também foram de grande importância para a ocupação Carlos Gomes. A *fanpage* “Ocupação CG”²⁸ foi criada no *Facebook* para que os estudantes pudessem divulgar informações sobre o que acontecia internamente no colégio.

Excerto 15

ROSE: a/alguns::: ... perai () uns sEis::: ... sete ... ah tnhos do/uns da nOite uns que trabalhava lá de tArde mas era uns três quatro só de tarde só ... tinha mais professor de OUtras escolas também ... do que ... nossa tinha uns professor do BarnabÉ lá ... do JULio de Mesquita do GlicÉrio foi alguns ... pOucos ... assim

Excerto 16

INGRID: nós recebemos visitas de muitas pessoas assim ãn:: amigos que não eram estudantes mas que né que queriam apoiar mas a gente tentava manter o máximo possível apenas estudantes lá dentro até que nós chegamos a estipular um período de visita de tal hora até tal hora não entrava familiar não entrava professor gente de fora nada eram só:: estudantes mesmo do Carlos Gomes

Excerto 17

ENTREVISTADOR: E o que acontecia na escola durante a ocupação?

²⁸ Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/OCUPACG/> (Acessado em: 12.04.2018).

EDUARDO: A gente promoveu debates ne?: oficinas... discu/ muita discussão sobre a política.. sobre o que tava acontecendo e:: a política em geral... e:: também tinha pagina no Facebook para tentar espalhar o máximo de informação.. porque a gente não conseguia agregar tantas pessoas no:: no movimento:: aqui no lugar.. aqui no Carlos Gomes.. então a gente tentava espalhar o máximo possível pela internet também.. e:: a gente promoveu vários debates.. vários pontos de Cultura aqui dentro:: oficinas de musicais... teatrais..

Além das práticas já pré-estabelecidas nos movimentos anteriores, outras emergiram no desenrolar das diferentes ocupações das escolas paulistas em 2015. Um exemplo disso é a importância e o grande uso da internet como ferramenta de comunicação em duas esferas: i) entre as ocupações e seus membros internos e ii) entre as ocupações e a comunidade externa.

As redes sociais eram utilizadas para divulgar informações sob um ponto de vista diferente daquele fornecido pela grande mídia. Nessas páginas, era possível acompanhar as escolas que estavam ocupadas e sua rotina diária, com fotos dos estudantes e das atividades que eram desenvolvidas ali. Aplicativos de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp* e o *Messenger*, também foram importantes na comunicação interna e externa às ocupações. Em nível estadual, páginas como “O Mal Educado” e o “Não fechem minha escola”²⁹ divulgavam lista das escolas que eram ocupadas e as necessidades que cada unidade escolar apresentava, como comida, colchões, cobertores e assessoramento jurídico.

Sobre ocupação e uso de novas tecnologias, o estudo feito por Romancini e Castilho (2017a) mostrou que a internet se tornou um espaço de mobilização e participação política entre os jovens das ocupações. Os conteúdos de mídia produzidos pelos estudantes foram diversos, compreendendo blogs, páginas no *Facebook*, vídeos, comentários, postagens no *Twitter* e *Facebook*, memes, entre outros. De acordo com Romancini e Castilho (2017a, p.101), os *posts* em páginas das ocupações foram de vários tipos, sendo as categorias “rotina diária da ocupação”, “mobilização”, “expressão de ajuda ou conselhos”, “informações e pedidos de informações” as mais frequentes. O mesmo estudo mostra que ao todo foram 219 escolas ocupadas e 50 páginas de ocupações no *Facebook*. De fato, quem tinha interesse em ocupar uma escola, tinha na internet uma ferramenta aliada e uma rica fonte de informações. Em outro trabalho, Romancini e Castilho (2017b) abordam a relação entre o conhecimento requerido dos estudantes das ocupações em suas produções de mídia e o conhecimento advindo de sua aprendizagem

²⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/> (Acessado em 12.04.2018).

escolar, como sua principal agência de letramento, inserida na aprendizagem formal. O que os autores discutem é justamente o fato de que a produção midiática das ocupações foram fruto de um aprendizado informal, fora dos bancos da escola, conhecimento esse posto em prática no ativismo juvenil.

5. A OCUPAÇÃO COMO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Como dissemos, além de entendermos o movimento de ocupação como uma “ação coletiva” (cf. MELUCCI, 1996), já que se caracteriza como inserida em um movimento social, com solidariedade entre os membros, um adversário comum e uma ruptura dentro de um modelo cultural (cf. TOURAINE, 1989), assumimos que a ocupação pode ser compreendida também como “comunidade de prática”.

A ideia de prática permeia os estudos marxistas desde longa data e pode estar associada à noção de ações humanas que envolvem repetição rotineira e ações e usos automatizados, como mostra Hanks (1996) em sua teoria da prática comunicativa. A noção de prática está atrelada à regularidade das ações, que, na grande maioria das vezes, acontece de forma não reflexiva. Em sua teoria da prática, Bourdieu (2011) refuta a concepção racionalista da ação e a ideia de agentes movidos pelas estruturas de maneira inconsciente, criticando o subjetivismo e o objetivismo. Para isso, Bourdieu vale-se dos conceitos de *habitus*, como princípio gerador dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação, e do conceito de estratégia, que remete à margem de improvisação das ações em função de suas disposições.

Por sua vez, a noção de comunidade de prática tem sua origem no trabalho de Lave e Wenger (1991) sobre a natureza da aprendizagem em grupos informais como parteiras, cortadores de carne e costureiras, em que pessoas mais experientes (*experts*), em posição central, ensinam pessoas novatas, em posição periférica, a executar determinadas tarefas. Os autores defendem um novo modelo de aprendizado, chamado por eles de “aprendizagem situada” (*situated learning*), que ocorre principalmente em locais de trabalho ou situações informais de interação. Neste primeiro momento, comunidade de prática pode ser entendida, de modo geral, como um conjunto de pessoas de uma mesma área que se reúne para aperfeiçoar suas habilidades de trabalho por meio da relação entre “experts” e novatos. Neste novo modelo, o aprendizado acontece *in loco*, de modo informal, por meio da observação e da relação entre pessoas mais experientes e aprendizes, com a troca de experiências.

Essa concepção inicial de comunidade de prática é aperfeiçoada em um segundo trabalho de Wenger (1998). Neste livro, comunidade de prática é, então, entendida como a inter-relação de três dimensões: o engajamento mútuo, o empreendimento comum e o repertório partilhado. Com base nesse trabalho, Eckert e MCCConnell-Ginet (2010, p.102) conceituam:

Comunidade de prática é um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum. Modos de fazer coisas, modos de falar, crenças, valores, relações de poder – em resumo, práticas – emergem durante sua atividade conjunta em torno do empreendimento. (ECKERT E MCCONNELL-GINET, 2010, p. 102)

A partir do trabalho de Wenger (1998), podemos detalhar cada uma das três dimensões dadas à comunidade de prática:

- a) **Engajamento mútuo:** uma prática social depende que as pessoas se unam e se engajem em ações cujos significados são negociados entre elas. Tal engajamento envolve interações regulares que tornam as comunidades de prática possíveis. O engajamento mútuo é responsável por tornar a identidade dos membros da comunidade articulada e faz, algumas vezes, que as relações e os laços entre as pessoas ultrapassem as fronteiras da comunidade de prática.
- b) **Empreendimento conjunto:** envolve a negociação de objetivos e propósitos entre os membros da comunidade, que podem ser declarados, manifestados explicitamente, ou tácitos, inferidos ao longo da participação dos membros na comunidade de prática. É o propósito do empreendimento que cria relações mútuas entre participantes.
- c) **Repertório compartilhado:** envolve os símbolos, as rotinas, as palavras, as ações, os gestos, a postura, o *modus operandi* etc. que foram produzidos ou incorporados pelos membros da comunidade de prática ao longo de sua trajetória. Vários trabalhos em sociolinguística têm focado na análise de repertórios linguísticos comuns aos membros de comunidades de práticas, como é o caso, por exemplo, de Bucholtz (1999) sobre a linguagem de estudantes do sexo feminino “nerds”.

Ainda Wenger (1998, p. 125) estabelece uma série de indicadores que caracterizam a existência de uma comunidade de prática, como podemos observar abaixo:

- a) Relações sociais sustentadas mutuamente (harmoniosas ou conflituosas);
- b) Maneiras compartilhadas de engajamento para fazer as coisas juntos;
- c) Fluxo rápido de informações e propagação de inovações;
- d) Ausência de comentários introdutórios, como se as conversas e interações fossem continuação de um processo em curso;
- e) Exposição rápida de um problema a ser discutido;
- f) Coincidência substancial nas descrições dos participantes de quem pertence;
- g) Saber o que os outros sabem, o que podem fazer e como podem contribuir para o empreendimento;
- h) Identidades definidas mutuamente;
- i) Habilidade para acessar de maneira apropriada ações e produtos;
- j) Ferramentas, representações e outros artefatos específicos;
- k) Histórias locais compartilhadas, piadas internas, maneiras conhecidas de rir;
- l) Jargões e expressões na comunicação, assim como a facilidade de produzir novas expressões;
- m) Certos estilos reconhecidos como indicadores de que alguém é membro da comunidade;
- n) Discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo.

Em suas interações sociais, as pessoas se envolvem em várias comunidades de prática. As práticas ou atividades envolvem vários aspectos de comportamento, incluindo modos de falar, modos de se vestir, padrões de interação etc. Quando alguém passa a integrar uma determinada comunidade de prática, a tendência é aprender a se comportar como as pessoas mais experientes ou os membros mais antigos.

Em outro trabalho mais recente, Wenger (2015) define comunidade de prática como “grupos de pessoas que partilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem como fazer melhor à medida que interagem regularmente” (WENGER, 2015, p. 2). Como observamos nos excertos 1, 2 e 3, os estudantes deixaram de ser meramente uma rede de contatos esporádicos (uniplexos e de pouca densidade, nos termos de Milroy, 1987), para fazerem parte de um grupo, que se vê como um “todo”, como algo único, compartilhando objetivos, práticas, repertórios etc.

Wenger et al. (2002) e Wenger (2015) aprimoram as definições de comunidade de prática e a caracterizam por três elementos fundamentais:

- i) **A comunidade:** membros que participam de atividades e discussões conjuntas para ajudarem-se mutuamente e compartilhar informação.
- ii) **O domínio de interesses:** uma comunidade de prática não é apenas um clube de amigos ou uma reunião entre pessoas. Ela tem uma identidade definida por um domínio de interesse compartilhado. A associação implica, portanto, um compromisso com o domínio e, portanto, uma competência compartilhada que distingue os membros de outras pessoas.
- iii) **A prática:** uma comunidade de prática não é meramente uma comunidade de interesse (pessoas que gostam de certo tipo de filmes por exemplo). Os membros de uma comunidade de prática são “praticantes”. Eles desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, formas para abordar problemas recorrentes, em suma, uma prática compartilhada. Isso leva tempo e interação sustentada.

Em seu livro *Cultivating Communities of Practice*, Wenger et al. (2002) comparam ainda diferentes agrupamentos de pessoas, principalmente no contexto organizacional de uma empresa, para o qual tal livro é endereçado. No quadro 6, podemos encontrar mais algumas características da comunidade de prática em relação a outras estruturas sociais.

Quadro 6 – Distinção entre comunidades de prática e outras estruturas.

Grupo	Qual é o objetivo?	Quem participa?	O que têm em comum?	Quanto tempo duram?
Comunidade de prática	Gerar, expandir e trocar conhecimento e desenvolver competências dos participantes.	Participantes que se auto selecionam (e integrantes que avaliam a adequabilidade do associado pretendente).	Paixão, compromisso e identificação com os conhecimentos especializados do grupo.	Enquanto houver interesse em manter o grupo.
Grupo de trabalho formal	Desenvolver um produto ou prestar um serviço.	Qualquer um que se apresente ao gerente do grupo	Requisitos do trabalho e metas comuns.	Até a próxima reorganização.
Equipe de projeto	Realizar determinada tarefa.	Empregados escolhidos por gerentes.	As metas e pontos importantes do projeto.	Até o final do projeto
Rede informal	Colher e transmitir informações, conhecer quem é quem.	Amigos e conhecidos do meio empresarial.	Necessidades mútuas.	Enquanto as pessoas tiverem um motivo para manter contato.
Comunidades de interesses	Estar informado.	Quem estiver interessado.	Acesso à informação e afinidade de ideias.	Começa e termina organicamente.

Fonte: Wenger et al. (2002), p. 42.

É nesse sentido, dadas essas várias características, que podemos entender a ocupação como comunidade de prática também. Em um mês dentro da escola, os entrevistados passaram a assumir padrões de comportamento típicos de membros de ocupações como as que ocorreram no Chile e na Argentina anteriormente, aprendizado compartilhado por meio de cartilhas, como a divisão de tarefas, as deliberações em assembleias, as manifestações de descontentamento por meio de cartazes ou faixas etc. Tais padrões, que já estavam presentes em movimentos de ocupações escolares anteriores ao movimento paulista de 2015, somaram-se a aspectos emergentes, como o uso de redes sociais e outras ferramentas de comunicação entre os membros do grupo ou com a comunidade externa à escola. Temos, então, a ocupação Carlos Gomes como fruto de práticas já cristalizadas juntamente com práticas e objetivos emergentes, que a particularizavam diante de outras escolas, inclusive dentro do próprio movimento paulista.

A menção às práticas e à rotina dentro da ocupação aparece nas respostas às perguntas “como era a vida na ocupação?” e “você poderia falar um pouco sobre a ocupação?”. Ao longo de seus relatos, os secundaristas descrevem o conjunto de ações que eram praticadas no dia a dia dentro da escola ocupada:

Quadro 7 – Práticas rotineiras e divisão de tarefas na ocupação CG

Colaborador	Trechos das entrevistas
Eduardo	e eu lembro que foram promovido.. foi promovida aqui na escola o cuidado com a escola.. eu mesmo com as minhas mãos limpei parede do banheiro que tava pixada.. depois ainda da reforma.. então a gente foi lá e cortou a grama com uma tesoura de jardineiro.. a grama inteira da área externa.. cuidamos de tudo.. limpeza:: lavamos a escola semanalmente:: então a gente demonstrou um cuidado que poderia até ser uma nova experiência educacional no Brasil de:: do aluno ter esse cuidado com a escola.. acho que já existe uma coisa internacional.. não vou lembrar aonde:: nem quando.. nem mais informações.. mas acho que é um grande avanço assim.. seria um grande avanço ter esse tipo de relação do aluno com a escola até pra preservar o patrimônio e preservar... e:: fazer o aluno ganhar conhecimento e:: e:: cidadania
Daniel	ahn:: logo quando começo(u) a ocupação a gente já:: tinha separado:: ... alguns... alguns GRUpos por assim dize®... a gente tinha as pessoas que cuidariam da:: alimentação da limpeza da segurança da:: da parte de ativiDAdes essas coisas pra que... a gente também não ficasse disperso dentro da escola e pra que a gente mantesse a escola limpa... então:: a gente se organizo(u) bastante... foi ar/árduo consegui coloca(r) isso em prática mas

	<p>a gente conseguiu a gente conseguiu separa(r) muito bem o que cada alu/ cada aluno poderia faze®... o que cada aluno conseguiuRIa faze(r)... e:: conseguiu deixar bem organizado algo que:: aos olhos das outras pessoas era uma completa baGUNça... o que não era a gente tinha desde hora pra acorda(r) a hora pra ir dormi a gente tinha hora pra comê a gente tinha hora pra até não pra ir no banheiro mas:: hora pra limpa(r) o banheiro quando era menos usa::do mais usa::do... então era como se fosse uma cidade</p>
Marcos	<p>a gente tava na escola né a gente tava dormindo na escola e:: era uma sensação muito louca assim a gente teve que lida(r) com as manias das pessoas com as vontades das pessoas com os desejos das pessoas a gente teve que começa(r):: a olha muito: pRO colega pRO lado de tipo puxa eu vou come(r) essa pacote de bolacha inteiro sendo que eu posso dividi(r) esse pacote de bolacha com outras pessoas tendeu? eu:::: eu::... posso durmi(r) agora só que poxa o:: o:: Daniel fico(u):::: a::... noite inteira a madrugada inteira vigiando:: o portão tal o portão leste então eu posso fala(r) pra ele descansa(r) um pouco</p>
Nathan	<p>olha... tal horário eu tenho disponibilida::de... eu posso faze(r) isso... a gente listava olha precisa faze(r) isso isso e isso e aí quem se oferece pra determinada tarefa? e tinha a Paula... que hoje em dia ela faz faculdade de gastronomia e que cozinha muito bem... ((ri)) ela se ofereceu ela fazia tudo a alimentação::... e ela cozinhava pro pessoAL... tinha uma ou duas pessoas que ajudavam e::la... em questão de limpeza pra mante(r) a escola limpa e organizada... todo mundo se dividia e todo mundo acabava ajuda::ndo... em questão de:::... de organização pra:: mante(r) a escola... segura... porque nessa época tinha muita gente que se aproveitando disso tentava pula(r) den/da escola pra picha(r) a escola... e:: tipo::... a escola tinha acabá/di se(r) reformada</p>
Ingrid	<p>então assim nós tínhamos reuniões diárias nós nos separávamos por turnos cada um tinha um turno em sua responsabilidade então tínhamos quem ficava responsável em fazer o almoço no refeitório quem manjava de cozinhar e etc e tal ãn:: da organização da limpeza nós tínhamos turno e dividia a galera que ia ficar de madrugada de noite quem que ia cuidar do portão ficar com a chave do portão no pescoço com o caderninho de quem que entra e quem que sai se é realmente aluno ou não ãn:: quem que vai ficar rodando o primeiro andar o segundo andar o terceiro andar</p>
Nicole	<p>mEu então essa parte é que a gente comentou que era muito engraçado porque assim tinha essa coisa de “eu sou me-nI-na ... eu vô cuida da limpeza” e “eu sou meninO eu vou cuida da educação ... que as mina/() é a segurança que as minas devem ter aqui dentro” ... nÃo ... isso era assim algo completamente quebrado era tipo assim “Ó ... tal grupinho vai arrumar tal parte tal dia ... outo dia tal grupinho vai arrumar tal coisa é dia de lavar os banheiros ... é dia de lavar os banheiros” ... e nossa Carlos Gomes é outra () porque Carlos Gomes é uma escola mU:::ito grande ... muito muito grande dEu trabalho hein pra manter aquela escola</p>
Michele	<p>ó muitas pessoas moravam lONge da escola... então não era uma facilidade que a gente tinha de tomá bAnho essas cOisas... é:: teve uma época que:: a gente acabou revezando um grupo então o grupo ia pra casa pega roupa</p>

	suficiente que a gente não sabia quanto tempo ia ficá lá... então trazia depois revezava o outro grupo saía depois de um tempo a gente conseguiu compra(r) um chuveiro e instala(r) lá pra todo mundo que era uma coisa muito difícil... conseguimos arruma(r) o fogão né da... da escola pra gente consegui(r) cozinha(r) pra todo mundo que era um gru-um grupo muito grande
Rose	e começou na ocupação a gente se dividiu.. vários.. em vários grupos de limpeza comida arrecadação:: lava(r) banheiro lava(r) lá em cima fica(r) na segurança e eu acabei:: meio que ficando bastante::: pilhada porque eu ficava.. das sete da manhã a/tip umas três quatro da tarde num portão aí quem ia pas reuniões era eu quem falava nos negócios era eu de noite eu não conseguia dormi eu ficava na segurança

Fonte: elaboração própria.

Os alunos se organizavam em grupos e cada um ficava responsável de determinadas tarefas. É interessante notar, na fala de Nicole, que não havia divisão a partir de estereótipos de gênero, como “cozinhar é coisa de menina” ou “proteger é coisa de menino”, sendo que as tarefas eram igualmente divididas entre estudantes do sexo feminino e estudantes do sexo masculino. A fala de Eduardo também é interessante por demonstrar a preocupação dos estudantes com a preservação e conservação da escola, que é um patrimônio histórico de Campinas.

Havia ainda práticas rotineiras típicas de movimentos sociais, como organizar protestos, montar faixas e cartazes, estilizar vestimentas, conceder entrevistas à mídia etc. A incorporação desses conhecimentos também é resultado, principalmente, do plano de ação do manual divulgado na internet, resultado de ocupações prévias a essa. Tais ações compreendem formas de dar visibilidade social para as reivindicações propostas pelos jovens.

Fazia parte da rotina diária também a promoção de aulas e de eventos culturais que envolviam os alunos e a comunidade escolar como um todo. Muitos professores se ofereciam para dar aulas e muitosicineiros se ofereciam para promover eventos culturais e oficinas. A ocupação ia além da rotina diária de uma “casa”, caracterizada por ações como “lavar”, “cozinhar”, “acordar cedo”, “dormir”. Além dessas práticas que compreendem “tarefas domésticas”, havia também uma rotina diária que transformava a escola num ponto de cultura e espaço de aprendizado que podia ser frequentado por pessoas da cidade. Podemos observar isso nos trechos abaixo:

Excerto 18

EDUARDO: a gente promoveu VÁrios debates...VÁrios pontos de cultura aqui dentro... oficinas musicais... teatrais... e:... eu acho que foi uma experiência muito boa para os alunos... uma coisa NOva... que a escola já deveria proporcionar... que NÃO proporcionava... e proporcionou quando a gente tava:... é:... na liderança dela... no protagonismo dela...

Excerto 19

EDUARDO: durante a ocupação:: negócio que foi bem legal foi a nossa relação com a escola foi estreitada.. é:: a gente promoveu debates com pessoal convidado:: promoveu saraus:: sarais:: é:: aulas:: é:: oficinas:: promoveu também um:: uma batalha de RAP aberta à comunidade:: foi um avanço gigantesco... infelizmente no dia eu não consegui participar... mas foi um negócio assim espetacular... que aqui no centro... acho que:: principalmente no centro ne:: acho que em todas as escolas ainda falta isso... a participação da comunidade... mas no centro ela não existe... a participação da escola na comunidade não existe:: parece que um negócio:: a comunidade do centro e Cambuí... a redondeza não existe pra escola... e nesse dia a gente provou que era possível fazer acontecer:: não teve nenhum dano à propriedade... mesmo com público externo participando:: então foi um grande avanço::

Excerto 20

NATHAN: então tipo:... a gente... buscou uma forma de... fazer a ocupação... mas ao mesmo tempo de distribuir cultUra pra... pro pessoal em volta entende...

Uma comunidade de prática é caracterizada, dentre outros elementos, pela “aprendizagem situada”, nos termos de Lave e Wenger (1991). A partir dessa noção, podemos dizer que a ocupação foi também um espaço de múltiplos aprendizados, cuja natureza é diversa, imprimindo marcas na subjetividade dos estudantes. De modo a compreender isso, é possível caracterizar as práticas e aprendizagem em dois principais tipos: i) práticas mediadas por adultos em que havia a presença de pessoas externas à ocupação, como eram os casos das aulas doadas pelos professores, das oficinas culturais, dos debates e rodas de conversa, que envolviam a participação de um conjunto de visitantes dentro da ocupação; ii) práticas rotineiras internas e exclusivas aos membros da ocupação, cujo aprendizado se dá na interação entre os próprios jovens, que aprendem na negociação e no convívio diário uma série de conhecimentos, não só conceituais, mas também procedimentais e atitudinais. Os jovens, ao integrarem a ocupação, passaram a se comportar como um secundarista, tendo em vista experiências prévias de outras ocupações, mas também produziram novos conhecimentos, principalmente no que diz respeito ao uso de ferramentas da Web 2.0, como redes sociais e comunicadores instantâneos. Outro exemplo de práticas internas que envolviam a construção de novos conhecimentos entre os jovens eram as brincadeiras que eles promoviam entre si, tentando

romper com preconceitos ou visões de mundo não toleradas pela maioria do grupo, como vemos no relato de Rose abaixo:

Excerto 21

ROSE: a gente começo(u) a faze(r):: a/uma brincadeira que:: foi muito legal eu acho que a gente fez acho que uma semana inTEra... a gente reunia todo mundo no refeiTÓrio... e começava a escreve(r) bilhetinho principalmente pros menino... foi muito bom de ve(r)... eu não so(u) machista MAS... eu já gritei cá minha namoRAda... eu não so(u) machista mas... eu fico bravo quando elas recusa umas coisa assim... porque tava teno muita briga den/da escola de casal... e a:: gente começo(u) a faze(r) esse tipo de brincadeira... aí tinha vez que os meNIIno podia faze(r)... e:: escrevia os bilhetinho... e deixava em anônimo colocava ni uma caixa e todo mundo pegava e lia mesmo num sendo o seu... e chego(u) ni um ponto lá na brincadeira que os menino... começo(u) a levanta(r) e fala(r) tipo:... fui eu que fiz isso... e começo(u) a reconhece(r) o erro... aí a gente começo(u) a faze(r)... VÁrias brincadeira assim

O pertencimento a um grupo que partilhava dos mesmos objetivos, das mesmas práticas pode ser observado na fala de todos os colaboradores que foram entrevistados, descrevendo o que Wenger (2015) chama de “comunidade”. A rede de contatos se fortalece em torno de um objetivo comum, o que torna esses diferentes alunos um grupo coeso, que se vê como único, comprometidos entre si, partilhando um sentimento de unidade e de partilha de objetivos comuns, como podemos observar nos trechos selecionados abaixo:

Quadro 8 – Sentimento de unidade do grupo.

Colaborador	Trechos das entrevistas
Eduardo	de pessoas mais ativas nesse movimento de:: da ideia da ocupação:: espalharam essa ideia da ocupação:: então:: esse grupo inicial não existia mais:: e:: acabou que foi formado um grupo só :: a gente podia falar::
Daniel	e os alunos do Carlos Gomes viraram os alunos participantes da ocupação então:: acabou com esse paradigma de somos destinado/ somos partes disso e só isso... virou todo um conjunto as tribos se qui/ se queBRARAM e viraram os alunos esses trintas dias pareceram anos porque:: o sentimento de amor pela escola e pelas pessoas ao redor só crescia... não era:: desigual não era:: a:: você é mais isso você é menos isso era tudo somos iGUAIS vamos lutar juntos em prol de um:: de um movimento
Marcos	na ocupação LÁ na escola então::: por mais que tivesse::: as tribos assim uma pessoa que é mais amiga da o::utra::: no fundo todo mundo era amigo.

	ela era uma escola difícil é::: mais ela virou uma coisa bem melhor sabe ela teve u/ela cri.. se criou uma união por conta disso muito legal
Nathan	então você pegava grupos totalmente diferentes que... acabavam se unindo com objetivos... iguais... entende? Éh:... pontos de vista diferentes e:... de uma mesma coisa
Ingrid	cara... não... dentro da ocupação independente de tribo de raça de posição de ideologia de idade de serie nós somos uma unidade de estudantes por uma só causa
Nicole	então assim de ocupação muito pelo contrário não houveram tribos havia união lá dentro ... porque as pessoas podem se conhecer né mais
Michele	(é)-não tinha assim grupos específicos todo mundo ajudava todo mundo na ocupação... é:: tinha algumas pessoas que::: que ficavam só no período da manhã... mas grande parte... é-ocupava... ((hesita)) né período da manhã tarde noite
Rose	eu vejo que o olhar dos professores pra muito aluno mudo(u)... que eles olhava muito incapaz... hoje em dia eles sabe que se uma massa junta(r) ali eles... eles sabem tipo que tem.. tem várias chances de sabê o que é cEr/

Fonte: elaboração própria.

Wenger et al (2002) expõem ainda que, no mundo corporativo, ao se cultivar comunidades de prática, há o uso de ferramentas com o objetivo de se criar e compartilhar experiências, sendo de diferentes formas, dentre elas fóruns, blogs etc. Na ocupação Carlos Gomes também havia o uso de uma ferramenta para que as experiências do grupo fossem partilhadas e negociadas entre os membros: as reuniões e assembleias diárias, que, em certas ocasiões, aconteciam mais de uma vez por dia, de modo a resolver conflitos, expor pontos de vistas, negociar tarefas, deliberar sobre ações, etc. Abaixo vemos um quadro com trechos da fala dos estudantes que exemplificam o que Wenger (1998) chama de empreendimento comum em uma comunidade de prática:

Quadro 9 – Empreendimento comum nas entrevistas.

Colaborador	Trechos das entrevistas
Eduardo	A gente definiu... depois de um certo tempo... uma comissão né::?... dentro da ocupação... a sala... sempre tinha uma sala central... que era sala de reuniões... cada um tinha uma tarefa pré-definida... que poderia ser depois trocada.. completamente maleável.. mas mais pra ter uma organização... e::... dada essa organização... a gente promovia a limpeza.. a::.. a::... a ORganização da comida... portaria... segurança... vigia...quem dormiria

	<p>quando... aonde... É... o que poderia ser feito aqui... e o que não poderia... o que pode entrar aqui... e... eu acho que sempre foi decidido aqui dentro... de maneira muito democrática...</p> <p>acabava que a gente nunca ficava sem ter o que fazer aqui dentro e:: e:: e essa:: essas reuniões eram muito importantes pra definir o planejamento do futuro e como funcionariam as coisas a partir do momento ne::</p>
Daniel	<p>ahn:: todo dia nós assistia pelo menos...duas::...pelo menos uma assemBLEia... pra discutir o que aconteceu no dia anterior e o que iria acontecer nesse mesmo dia...pra também a gente saber o que a gente pode fazer:: o que a gente ia comer... quem que ia ficar no turno da noite da manhã da tarde... essas coisas...então a gente tava sempre num constante diálogo...</p>
Marcos	<p>tinha uma::.. tinham assembleias né se eu num mengano era uma assembleia de manhã e uma assembleia a noite essas assembleias eram pa decidi muito que qui acontece no dia qual que ia se o cronograma quem que ia fica(r) em tal portão quem que ia faze(r) tal coisa então a gente ia... a gente separou bastante pUR pur etapas e categorias sabe? tal pessoa é da cozinha tal pessoa é de tal coisa mais é claro que a gente:: não necessariamente pur te(r) aquela pessoa da cozinha pur tê aquela pessoa da segurança co.. a gente num ajudava quando num pudesse né</p>
Nathan	<p>a gente acabava fazendo MUITas reuniões ((ri))... é:::... por questão de ser... pessoas com pontos de vista totalmen/diferentes acabavam... ocorrendo... é:::... é seriam discussões mas não de uma forma:::... seriam... pessoas expondo pontos de vista diferentes entende? cada um achava uma coisa tal... a gente colocava cada um colocava o seu pon/de VIsta e no final das contas a gente voTava:: pra decidir qual seria a melhor opção...</p>
Ingrid	<p>a gente conversava em forma de assembleia a gente sentava em roda ou no chão ou a gente pegava uma sala se a gente queria conversar de forma mais íntima né e p(a)ra ir anotando as coisas na lousa e a gente conversava dessa forma eram sempre reuniões e assembleia com todo mundo junto sentado em roda todo mundo expondo suas opiniões etc e tal</p>
Nicole	<p>mEu eram muitas reuniões ... eu lembro que a gente fazia muitas reuniões sobre o quE::: nós precisamos mudAr ... o que/que não tá legAl ... a gente conversava também mUito com as outras escolas pra ver assim se os problemas eram iguais né ... e::: durante/nOssa a gente não saia da::: ...da - - comê que é da secretaria...</p>
Michele	<p>a gente acabo(u) dividindo a função de cada pessOa... um grupo ficaria responsável pEla segurança outro grupo ficaria responsável pela comIda... e um grupo um pouquinho maior ficaria responsável para mansife-manifestação nas ruas... então:::... a gente acabava:: já designando a função pra cada Um...</p>

Rose	a gente tinha aula de manhã da sete até mei dia era aula aí a gente almoçava assembleia de manhã também tinha assembleia almo.. de tarde ficava lá às vezes tinha assembleia de noite era tinha assembleia de qualq/ todo mundo jantava e subia po anfiteatro tinha assembleia ficava conversano aí quando ia te(r)::: a gente estudava muito via o que a gente podia faze(r) como que a gente ia se se se impo(r) ali porque a gente falo não é só a gente fica aqui dentro esperano um milagre acontece(r) a gente pode procura(r) vários meios de chama(r) atenção aí a gente começo a... a gente penso em faze(r) ato na frente da escola que a gente saia da escola e colocava as cadera na avinida perto da prefeiTURa..
-------------	---

Fonte: elaboração própria.

Corti et al (2016) mencionam a importância dos debates democráticos entre os integrantes das ocupações, por meio de assembleias, para que pudessem tomar decisões a respeito do cotidiano da escola, como a divisão de tarefas. Assim como Januário et al (2016), também os autores mencionam a valorização da horizontalidade e certa desconfiança e recusa à política tradicional pelos jovens, e eles ainda criticam os canais de participação atuais para a democratização da gestão escolar, limitados, segundo eles, pela forte burocratização e hierarquização da rede estadual.

Outro elemento que caracteriza uma comunidade de prática, de acordo com Wenger (1998), é o repertório partilhado entre os membros. Como dissemos anteriormente, o repertório compreende símbolos, rotinas, palavras, ações, gestos, postura etc. que o grupo partilha entre si. A exemplo disso, na ocupação da Escola Carlos Gomes, identificamos uma série de elementos simbólicos compartilhados entre os estudantes, como forma de se vestir, gestos, estilização de roupas, pinturas no rosto, dentre outras coisas. Vemos um exemplo desse repertório partilhado, na foto abaixo, tirada em um dos protestos dos estudantes na avenida em frente ao colégio:

Imagem 8 – Estilização dos estudantes durante protesto.



Fonte: arquivo pessoal dos colaboradores.

Além desses elementos de aspecto multimodal ou multisemiótico, também fazem parte do repertório partilhado o uso de jargões e expressões na comunicação verbal. É nesse sentido que afirmamos que o uso de categorizações também se enquadra como um recurso linguístico que caracteriza a identidade dos membros da ocupação da escola. Como veremos mais adiante, várias categorizações são compartilhadas entre os estudantes, como um elemento comum do grupo.

Outro aspecto pouco discutido nos trabalhos sociolinguísticos é a duração de uma comunidade de prática. Como observamos, a ocupação do colégio Carlos Gomes, assim como as demais ocupações paulistas, teve uma curta duração, de 18 de novembro a 23 de dezembro de 2015 que, no entanto, não a descaracteriza como comunidade de prática. Como apontam Wenger et al. (2002), sua duração se dá enquanto houver interesse em se manter o grupo, sendo possível reconhecer na ocupação, seu processo de emergência e de desaparecimento.

A noção de comunidade de prática tem grande relação com a construção de identidades. Wenger (1998, p. 150) entende identidade como “experiência negociada do eu (em termos de participação e reificação)”. Ele aponta que, através da experiência e da prática e de seu engajamento na comunidade, as pessoas constroem suas identidades, ou

suas múltiplas identidades, ao aprender os modos de se comportar e de falar relacionados a esse grupo. Essas identidades relacionam-se com aquilo que os indivíduos fazem ou com quais práticas eles se envolvem para demonstrar que pertencem a uma determinada comunidade. Como apontam Holmes e Meyerhoff (1999, p. 179), há uma dependência ativamente construída entre a identidade pessoal e a identidade de grupo.

Outro ponto a ser observado é que há ainda uma relação entre a comunidade de prática e a noção de *habitus* de Bourdieu, como apontado por Lave e Wenger (1991) e por Osterman (2008). A partir do conceito de *habitus*, Lave e Wenger (1991) explicam que a teoria social da prática enfatiza a interdependência relacional do agente com o mundo, as atividades, os significados, a cognição, o aprendizado e o conhecimento. Segundo os dois autores:

O mundo é socialmente constituído, com formas objetivas e sistemas de atividades, de um lado, compreensão subjetiva e intersubjetiva dos agentes, de outro lado, constituindo mutuamente tanto o mundo como suas formas experienciadas. O conhecimento do mundo constituído mutuamente é socialmente mediado e em aberto. Seu significado dos atores dados, seu mobiliário e as relações humanas dentro dele são produzidas, reproduzidas e modificadas no curso da atividade (que inclui discurso e pensamento, mas não pode ser reduzido a um ou outro)³⁰. (LAVE; WENGER, 1991, p. 24).

Valendo-se de Bourdieu, Hanks (2008) também demonstra que aquilo que nos cerca faz parte de nós e nos molda. As práticas de linguagem, inclusive, são moldadas pelo *habitus*, nos termos de Bourdieu, ou seja, ao falar uma língua, o sujeito é incorporado a um universo de categorizações, de distinções e de avaliações. Para Bourdieu, *habitus* diz respeito à “reprodução, na medida em que ele explica as regularidades imanentes à prática [...] através do *habitus* o social fica impresso no individual, não apenas nos usos mentais, mas, sobretudo, nos usos corporais.” (BOURDIEU *apud* HANKS, 2008, p. 36).

Reafirmamos ainda que há semelhanças entre a noção de “comunidade de prática” (WENGER, 1998), nesse caso específico de uma ocupação secundarista, com a noção de “ação coletiva” (MELUCCI, 1996), principalmente no que diz respeito ao engajamento

³⁰ No original: This world is socially constituted; objective forms and systems of activity, on the one hand, and agents' subjective and intersubjective understandings of them, on the other, mutually constitute both the world and its experienced forms. Knowledge of the socially constituted world is socially mediated and open ended. Its meaning to given actors, its furnishings, and the relations of humans with/in it, are produced, reproduced, and changed in the course of activity (which includes speech and thought, but cannot be reduced to one or the other). (LAVE; WENGER, 1991, p. 24).

mútuo e solidariedade entre os participantes e o compartilhamento dos mesmos objetivos, mesma visão de mundo e de um mesmo repertório simbólico.

Um aspecto importante de nosso trabalho é justamente o de fazer estudo sociolinguístico em uma comunidade de prática, sem tratar de variação propriamente dita, como é usual em sociolinguística. Trabalhos como o de Eckert (2000), sobre os *jocks* e *bounouts* em uma escola de Detroit, e o de Salomão-Conchalo (2015) sobre *funkeiros* e ecléticos em uma escola de São José do Rio Preto, por exemplo, abordam fenômenos linguísticos variáveis como, respectivamente, o uso de vogais e a concordância verbal e nominal, responsáveis por se associarem a construções identitárias ou *personae*. Em nosso trabalho, mostramos que o estudo sociolinguístico sobre identidades em comunidades de prática também pode abordar fenômenos que não envolvem variação linguística, mas sim fenômenos de natureza discursiva, como é o caso da categorização social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após delimitados o tema e os sujeitos desse trabalho, a construção da pesquisa se deu por meio de uma série de etapas, dentre as quais se incluem a elaboração de um projeto para o Comitê de Ética, a seleção dos participantes, o trabalho de campo e a documentação linguística. Com relação aos aspectos metodológicos empregados para a construção dos dados, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, questionário sociocultural e usados diários de observação, para anotações durante o trabalho de campo. Diferentemente de outras metodologias, em nosso caso, só foi possível descrever o perfil dos estudantes depois de concluído o trabalho de campo. Alguns dos dados socioculturais e econômicos já apresentados aqui serão empregados na descrição e análise a ser feita a seguir.

No que diz respeito ao envolvimento dos sujeitos de pesquisa com uma ação coletiva, mostramos como a ocupação foi responsável não só pela mudança na relação social dos estudantes da escola, como também ela é um elemento importante para a configuração da identidade e do repertório linguístico desses jovens, o que inclui a categorização. Como mostram vários autores (WENGER, 1998; 2015; ECKERT; MCCONNELL-GINET, 2010), indivíduos que se envolvem em comunidades de práticas desenvolvem padrões linguísticos e interacionais que são compartilhados por todos os membros. São as relações entre a participação dos estudantes em uma ocupação, as

formas de categorização social por eles mobilizadas e a elaboração de identidades (individual e coletiva) que discutiremos a partir de agora.

CAPÍTULO III

CATEGORIZAÇÃO SOCIAL E OUTROS RECURSOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS CONFIGURANDO O MUNDO DA ESCOLA E A OCUPAÇÃO

All our knowledge of the world, in common-sense as well as in scientific thinking, involves constructs, i. e. a set of abstractions, generalizations, formalizations, idealizations specific to the respective level of thought organization. Strictly speaking, there are no such things as facts, pure and simple. All facts are from the outset, facts selected from a universal context by the activities of our mind. They are, therefore, always interpreted facts. (SCHÜTZ, Alfred. 1973, p. 5)

1. APRESENTAÇÃO

Como mostramos anteriormente, a realidade é construída no e pelo discurso, assim como todo nosso conhecimento sobre o mundo é uma fabricação elaborada socialmente. Como mencionam Koch e Marcuschi (2006), o que há é uma “discursivização” ou “textualização” da realidade.

Da mesma forma, as categorizações sobre o mundo não são naturais, são criadas pelo homem nas interações e nas práticas sociais em diferentes contextos (cf. JENKINS, 2000) da mesma forma que elas estão sob relações de força e poder, sendo disputadas em lutas simbólicas (cf. BOURDIEU, 2009).

Entendido isso, neste capítulo, descrevemos as heterocategorizações, ou seja, as categorizações dos estudantes sobre outros atores sociais e sobre o próprio evento no qual eles estavam envolvidos, a ocupação, e as categorizações heterodialógicas, que estão relacionadas à voz e ao ponto de vista do outro.

2. ATORES SOCIAIS NA ESCOLA E NA OCUPAÇÃO: HETEROCATEGORIZAÇÕES E OUTROS RECURSOS

Chamamos de “heterocategorizações” as categorizações que dizem respeito aos atores sociais evocados na fala de um enunciador não coincidentes com ele mesmo, e também aos referentes e eventos que aparecem na fala desse mesmo enunciador. Dito de outra forma, as heterocategorizações são designações relacionadas aos sujeitos, seres, objetos e eventos de quem se fala no processo de interação pela linguagem.

Vale dizer mais uma vez que o fenômeno da categorização pode ser materializado linguisticamente, geralmente, por sintagmas nominais, e/ou ancorado (cf. MARCUSCHI,

2001) por outros elementos linguísticos de natureza distinta. As estratégias textual-discursivas empregadas para que se categorizem esses atores podem ser de natureza explícita ou implícita, quando se recorre a inferências para que se retomem os referentes.

Ao longo das entrevistas, os estudantes mencionam uma série de atores sociais que apresentam certa relevância para suas vidas, em especial, para as experiências escolares que eles tiveram. Dentre eles, encontramos os alunos da escola e a maneira como eles se agrupam em seu interior, os professores e a direção, como autoridades escolares.

Tais atores aparecem ao longo das entrevistas, ora porque foram instigados pelo entrevistador nas perguntas previamente planejadas, ora aparecem porque foram evocados de forma espontânea pelos próprios secundaristas, em razão da relevância que eles desempenharam na vida dos estudantes e na ocupação. Trataremos a seguir de cada um deles.

2.1 A ESCOLA E SUAS “TRIBOS”

Como aponta Cândido (1978), toda escola apresenta uma estrutura interna, sendo subdividida em diferentes formas de agrupamentos, a partir de diferentes critérios, como idade, sexo, *status* etc.

As categorizações sobre os grupos de alunos foram encontradas em diferentes momentos das entrevistas de cada colaborador, mas, aparecem, principalmente, quando são feitas as perguntas “Existem grupos/tribos na escola? Como são essas tribos/grupos?”, contida no tema “amigos”, do questionário sociolinguístico individual (vide metodologia e questionário em anexo).

Abaixo, podemos observar o quadro 10 com as ocorrências das categorizações sobre esses atores sociais.

Quadro 10 – Heterocategorizações: os grupos da escola

COLABORADOR	CATEGORIZAÇÕES SOBRE OS GRUPOS DE ESTUDANTES NA ESCOLA
EDUARDO	“grupo mais radical” / “ponta de lança da ocupação”
	“grupo contra a ocupação”
DANIEL	“separados por estilos musicais”: “os chaves” (“que ouvem funk”)
	“os famosinhos” (“ouvem pop ou sertanejo”)
	“os reservados” (“ouvem rock”)
	“os que ouvem funk”
MARCOS	“funkeiros”
	“alternativos” (“estilo mixado de coisas”)
	“os que assistiam animes” (pode ser traduzido como otaku)
NATHAN	“punk”
	“roqueirão”
	“skatista”
	“chave”
	“um grupo mais politizado”
	“pessoal ligado à parte esportiva”
	“pessoal mais boleragem” / “pagodeiro”
INGRID	“quebradas”
	“patricinhas”
	“nerds”
	“pessoal que gosta de dança”
	“roqueirinho”
	“emo ³¹ ”
NICOLE	“grupinho da zoeira”
	“grupinho que num gosta de fazer lição”
	“questão de série” / “é terceiro, é segundo”
	“emos” / “fechados”
MICHELE	“nazistas”
	“pessoas que estavam a disposição para ajudar”
ROSE	“descolados”
	“emo depressivo”
	“quebrada”
	“grupo dos pichador”
	“grupo dos maconheiro”

Fonte: elaboração própria.

³¹ De acordo com Bispo (2010), a palavra “emo” é a abreviação do termo “emotional hardcore”, segmento do rock surgido em meados dos anos 80 na cena alternativa musical dos Estados Unidos, e que procura encarnar variados tipos de bandas roqueiras que compõem músicas com temas românticos conjugados a acordes sonoros graves e pesados. Os “emos” são roqueiros sentimentais ouvintes de “emocore” e valorizadores de atitudes românticas e hedonistas.

Como podemos observar, os estudantes categorizam os grupos de alunos da escola a partir de uma série de critérios: classe social, aspectos socioculturais, aspectos sociopolíticos e posicionamento do aluno diante dos valores da escola.

Com relação ao critério classe social, encontramos categorizações como “quebradas” e “patricinhas”, em que a designação dos estratos sociais se dá a partir da localidade onde as classes populares residem e do estilo/consumo que define as classes sociais mais altas. Nesse caso, “os quebradas” designam o grupo proveniente da periferia e “patricinhas”, um grupo social de estudantes do sexo feminino de maior poder aquisitivo.

Com relação aos aspectos socioculturais, temos categorizações como “funkeiros”, “punks”, “roqueiros”, “skatistas”, “chaves”, “emos”, “emos depressivos”, “alternativos”, “os que assistem animes”, “pessoal mais bolegem”/“pagodeiro”, “pessoal ligado à parte esportiva” e “os famosinhos”. Podemos relacionar esses grupos a diferentes práticas culturais, como o consumo de um certo estilo de música, o interesse por esporte e o interesse pela cultura oriental. Observamos, aqui, gírias como “chaves”, empregada pelos membros da periferia para designar, dentre os que ouvem *funk*, aqueles que são “estilosos”, “charmosos” (usam as roupas que caracterizam semioticamente um *funkeiro*, como “correntão” de prata no pescoço e óculos chamados “juliet³²”), “famosinhos”, aqueles que ouvem pop ou sertanejo, e os “reservados”, aqueles que ouvem rock e RAP. Podemos observar a emergência dessas categorizações em trechos como este abaixo:

Excerto 22

NATHAN: acho que em TOda escola e não só em escola em todo ambiente sempre tem isso né tipo:... tinha esse pessoal mais:... mais punk mais rockeirão que:... a Rose fazia par:te... tinha um pessoal mais... skatista... éh:... tem um pessoal mais... atualmente a gente chama de "chave"... ((ri)) então tipo:: em todo ambiente cê sempre vai achar pessoas de... de diversas tribos né cara é... é algo meio:... cultural de cada pessoa né cada pessoa vai se encaixando num grupo que ela... se adapta melhor que ela se identifica mais né...

Como apontam Abramo (1997), Sposito (2000, 2010) e Melucci (1997), a partir da década de 1960 era comum que os jovens se envolvessem cada vez mais em movimentos culturais como forma de contestação, ao invés das formas tradicionais de engajamento político, como filiação a partidos ou organizações estudantis. Tal reflexo

³² Trata-se de um modelo de óculos fabricado pela marca Oakley, muito usada por *funkeiros* e moradores da periferia. É um estilo de óculos que iconiza (cf. IRVINE, 2001, p.33) a vestimenta das pessoas que pertencem a esse grupo social.

pode ser visto aqui na forma como os secundaristas designam esses grupos existentes na escola, dada a relevância de diferentes aspectos culturais elencados para categorizar os agrupamentos de alunos. São os diferentes movimentos culturais que dão nome aos grupos, neste caso.

Com relação à designação dos grupos envolvendo aspectos sociopolíticos, encontramos categorizações como “grupo contra” ou “grupo a favor” da ocupação, “grupo radical”, “grupo mais politizado” e “nazistas”. Tais categorizações compreendem sobretudo o posicionamento dos alunos com relação ao movimento de ocupação, havendo anuência ou não às ideias do governo de reorganização escolar. Abaixo, temos um exemplo em que aparecem categorizações que envolvem aspectos sociopolíticos:

Excerto 23

ENTREVISTADOR: Mas na escola como um todo existiam outros grupos? Além desses?

EDUARDO: Não sei se::

ENTREVISTADOR: Panelinha:: tribo::

EDUARDO: Ah:: sempre tem panelinha:: em relação.. é:: meio que vive:: bairro ou.. motivos menos.. é:: menos relevante à ocupação... mas existiam... é:: grupos... panelinhas... não tão organizados como esse... que eram contra a ocupação... e:: mas também não propunham nada... para transformação... ou para discussões... e:: conversas... mas não era nada organizado o grupo:: era um grupo mais tipo:: de momento:: uma ação contra... uma ação contra a ação... contra a revolta...

Por sua vez, no que diz respeito aos aspectos relacionados à posição do aluno na escola, encontramos categorizações como “nerd”, “grupinho da zoeira” ou “grupinho que não gosta de fazer lição”, fruto de uma construção social e de valores difundidos pela instituição daquilo que se espera ou não do comportamento de um aluno. Existem alunos que estão mais próximos aos valores e comportamentos difundidos tradicionalmente pela escola, como sentar-se de forma ordenada e silenciosa e fazer as atividades propostas pelos professores, e existem alunos que não se identificam com esses valores, comportando-se de forma “rebelde ao sistema”. Os próprios alunos têm consciência das expectativas criadas pela escola com relação aos seus comportamentos e categorizam os grupos de acordo com a adesão às práticas mais aceitas ou às práticas mais estigmatizadas a partir dos valores canônicos e legitimados dessa instituição.

Podemos falar, aqui, valendo-se do conceito de *habitus* (cf. BOURDIEU), em *habitus* discente, ou como prefere Silva (2005, p. 160), em *habitus* estudantil. Muitas vezes a trajetória social desses alunos se reflete na visão de mundo e no capital cultural,

o que inclui os conhecimentos atitudinais acerca dos valores tradicionais da escola e dos comportamentos considerados ali como legítimos.

A partir dos estudos de Bourdieu e Saint-Martin (2014) sobre as categorias do juízo professoral, podemos dizer que o *habitus* discente reflete o comportamento dos alunos, ou modo de agir no espaço escolar, a *hexis* corporal, que corresponde aos aspectos corporais externos e que reflete a sua condição de classe, a produção acadêmica, acerca do rendimento acadêmico dos estudantes, e o contexto social, acerca de aspectos da origem do aluno.

Por fim, ao observar esse conjunto de dados como um todo, podemos notar que há mais categorizações com aspecto sociocultural e que estudantes do sexo masculino o empregam com mais frequência do que as estudantes do sexo feminino, principalmente no que diz respeito ao envolvimento com estilos musicais. As categorizações com aspectos sociopolíticos e posições dos estudantes na escola (*habitus* discente) são o segundo tipo mais frequente. Outro ponto interessante é que estudantes do sexo masculino fazem uso mais homogêneo de critérios, em sua grande maioria, os aspectos socioculturais, enquanto as estudantes do sexo feminino fazem uso de uma diversidade maior de critérios para categorização, sendo os aspectos socioculturais e o posicionamento na escola os mais frequentes para elas. Constatamos nesses dados um “estereótipo de gênero”, uma construção social daquilo que é mais relacionado ao sexo masculino ou feminino, havendo um maior interesse dos estudantes do sexo masculino por música, mas um interesse comum e maior de ambos por práticas culturais, ao passo que as estudantes do sexo feminino se envolvem em uma maior diversidade de práticas, valorizando de igual maneira as posições dos alunos na escola, algo que parece não ser tão importante para os estudantes do sexo masculino.

2.2 OS PROFESSORES

Assim como os diferentes grupos de estudantes, os professores também são atores sociais importantes antes e durante a ocupação. Antes de o movimento ser iniciado, os professores já desempenhavam papel fundamental na elaboração de identidades e na formação subjetiva dos alunos da escola, servindo de exemplo para os secundaristas, seja por falas, seja por posturas e atitudes que tinham em relação aos estudantes. Alguns deles tiveram papel importante também na difusão das primeiras ideias sobre a reorganização, informando sobre o risco de se fecharem salas na escola e de se demitirem, principalmente, professores contratados. Embora possamos dizer que os docentes são

formadores de opinião, nem todos os alunos se identificam ou se sentem convencidos pela fala dos professores ou por suas atitudes.

Ao longo das entrevistas, a categoria “professor” aparece em diferentes momentos, mas, aparece mais especificamente quando são feitas perguntas sobre o tema “a ocupação”, tais como “você poderia falar um pouco sobre a ocupação?”, “como era a escola antes da ocupação?”, sobre o tema “os professores”, em perguntas como “quem são seus professores? Você poderia falar um pouco deles?”, e sobre o tema “o aluno na ocupação”, na pergunta “seus professores apoiaram vocês?”.

No quadro 11, podemos observar as ocorrências das categorizações sobre esses atores sociais.

Quadro 11 – Categorizações sobre os professores da escola Carlos Gomes

COLABORADOR	CATEGORIZAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES DA ESCOLA
EDUARDO	“os professores apoiadores”
	“os professores desestimulados” / “eximidos da função social deles”
	“professores bons”
DANIEL	“muitos professores bons”
	“poucos professores ruins”
	“professores partidários” (do PSOL, do PSTU)
	“professores só se importavam com o salário” / “maioria de substitutos”
NATHAN	“professores favoráveis” (à ocupação)
	“professores contra” (a ocupação)
	“professores muito dedicados” / “não eram tão valorizados assim”
	“professores substitutos”
	“professor marcante” / “me deixou articulado”
INGRID	“professores que agiam de forma autoritária”
	“professores que estavam nos apoiando”
NICOLE	“professores bons”
	“professores ruins”
	“professores que tentavam calar a gente”
	professores “que davam oportunidade da gente se expressar”
	“alguns não apoiaram” (à ocupação)
	“professores que nos ajudaram” / “maioria de humanas”
	“os professores de humanas”
MICHELE	“professores pela ocupação”
ROSE	“professor que é de partido”

Fonte: elaboração própria.

Ao longo das entrevistas com os oito estudantes, verificamos diferentes critérios empregados para categorizar os professores: o posicionamento político dos professores, a postura ou prática do professor em sala de aula e o tipo de atuação/área do professor.

Em relação aos aspectos sociopolíticos, encontramos categorizações como “professores contra a ocupação”, “professores a favor da ocupação” e “professores partidários”. Ao longo das entrevistas, os estudantes afirmaram que a grande maioria dos professores não apoiou a ocupação da escola pelos alunos e permaneceram posicionados juntos com a diretora, que era contra a ocupação.

Com relação ao critério que envolve a postura ou a prática do professor em sala de aula, encontramos categorizações tais como “professores dedicados”, “bons”, “ruins”, “professor marcante”, “autoritários”, “que tentavam calar a gente” e “mente aberta”. Os professores que eram classificados pelos alunos como professores “autoritários” e “que tentavam calar a gente” não tinham grande prestígio entre esse grupo de estudantes.

Mais uma vez, a partir da noção de *habitus* (cf. BOURDIEU, 2009), podemos correlacionar os saberes incorporados pelos professores às suas práticas em sala de aula, constituindo um “*habitus* professoral”. Silva (2005), ao estudar o comportamento de professores em escolas públicas de Araraquara, emprega esse conceito:

Denominou-se *habitus* professoral o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras (respectivamente, um professor e três professoras) observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais. (SILVA, 2005, p. 158).

Sob juízo dos secundaristas nas entrevistas, boa parte das práticas em sala de aula que envolvem professores categorizados como “autoritários” e “que tentavam calar a gente” corresponde a um tipo de aula mais expositiva, que prevê pouco diálogo entre professor e aluno, um aluno mais passivo, estático, diferentemente do que seria, por exemplo, uma aula dialogada. Por outro lado, a categorização professor “mente aberta”, corresponde às práticas pedagógicas mais democráticas, que dão voz e participação ao aluno. Isso se confirma quando os secundaristas respondem à pergunta “o que você mudaria na aula de seus professores?”, em respostas como a que vemos abaixo:

Excerto 24

ENTREVISTADOR: E o que você mudaria nas aulas de seus professores?

EDUARDO: A participação dos alunos... com certeza... sempre que eu pudesse eu colocaria a sala em roda:: promoveria debates:: é:: essencial pra construção individual e coletiva:: porque ce:: ce:: traz pra cada um a sua:: o melhor da sua participação... ele pode dar algo social... então o que ele pode acrescentar pra sala:: o que a sala pode acrescentar pra ele:: todo mundo vê todo mundo:: todo mundo ouve todo mundo:: deixa todo mundo num nível mais igual... assim:: dentro da sala:: acho bem interessante::

Excerto 25

ENTREVISTADOR: e:: o que que você mudaria nas aulas seus professores?

DANIEL: eu acho que é um problema do:: do ensino médio do ensino médio não do ensino do Brasil hoje que as aulas elas não são dinâmicas... é completamente difícil pra um aluno presta(r) atenção numa aula de filosofia por ser uma aula maçante e não ter uma prática dentro disso... é bem complicado você te(r) um professor que te bota pra te(r) um debate não fica só passando a matéria em lousa e tudo mais

Por fim, no que diz respeito ao tipo de atuação/área do professor, temos as categorizações “professor substituto” e “professores de humanas”. Com relação aos professores categorizados como “professores de humanas”, as entrevistas revelaram que esses professores, em sua grande maioria, deram apoio à ocupação, como podemos observar abaixo, na fala de Nicole:

Excerto 26

NICOLE: esses professores que não nos ajudaram tentaram nos parar/também não conseguiram porque:: nosso grito foi muito alto então assim ... eles não conseguiam breca(r) a gente ... é:: houveram uns professores GRAças a Deus que nos ajuDARAM também ... que entendiam completamente a nossa causa ... a maioria de humanas né ... tinha que se(r) ((risos)) ... MEU os professores de humanas são sempre né ... os que pensam mais na gente ... é:: talvez o nome ATÉ do que eles são forMAdos já diz né ... humAnas então:: pensam mais na parte da humanidade né ... não só no individual

Não se trata apenas de um juízo de valor, a partir do senso comum, mas, de fato, dentre os muitos professores da escola, apenas os professores de sociologia, filosofia e português apoiaram os alunos antes e durante a ocupação. Alguns deles, estavam presentes na reunião que houve na Praça Carlos Gomes, na véspera da escola ser ocupada, que tinha o objetivo de debater a organização do movimento. Esses professores também deram apoio enquanto os secundaristas estavam na ocupação.

Com relação à categorização “professor substituto”, podemos levar em consideração uma das falas de Daniel, ao responder a pergunta sobre se os professores haviam apoiado os secundaristas: ele menciona que não todos e, de modo a justificar,

explica que “alguns professores só se importavam com o seu salário”, apresentando, então, a categorização “alguns professores substitutos”.

Ao longo dos anos 2000, uma série de leis complementares criadas pelos governos do PSDB foram responsáveis por subdividir os professores da Secretaria Estadual de Educação em várias categorias: a categoria A, que corresponde aos professores efetivos, titulares de cargo nomeados por concurso público e que detêm de estabilidade, a categoria F, que corresponde aos docentes estáveis, com vínculo estabelecido até 02 de junho de 2007³³ - a categoria S, que corresponde aos docentes com vínculo após 02 de junho de 2007 e antes 17 de julho de 2009³⁴ - a categoria L, que corresponde aos docentes com aulas após 2 de junho de 2007 e antes de 17 de julho de 2009 - a categoria O, que corresponde aos docentes candidatos à admissão após a publicação da LC 1093/2009, ou seja, o professor contratado em caráter temporário - e a categoria V, que corresponde aos docentes contratados como eventuais, sem aulas atribuídas, após a mesma lei complementar.

Os professores que correspondem às categorias O e V, contratados temporariamente, são aqueles a que o colaborador Daniel se refere como “alguns professores substitutos”. Como se vê, uma das estratégias do governo do estado de São Paulo foi enfraquecer a categoria de professores, fracionando-a, segmentando-a em outras categorias menores, colocando professores contra professores, tendo como objetivo enfraquecer também o próprio sindicato, a Associação dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP). Os contratados, por sua vez, tornaram-se a categoria mais vulnerável, não usufruindo uma série de direitos como os demais professores estáveis, tal como não fazer jus ao plano de saúde estadual (IAMSP), não ter estabilidade e ter como regime previdenciário o INSS. Esses professores também podem ter seu contrato cancelado caso computem um número acima de duas faltas injustificadas ao longo do contrato de dois anos. Todos esses apontamentos são importantes para se entender certos aspectos dessa categorização.

Podemos interpretar que boa parte dos professores substitutos, por conta da vulnerabilidade imposta pelo regime de contratação, apoiaram a diretora e,

³³ Conforme Lei Complementar 1010/2007. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/71946> (acessado em 17.08.2019).

³⁴ Conforme Lei Complementar 1093/2009. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html> (acessado em 17.08.2019).

consequentemente, eram contra a ocupação. Em outro trecho da entrevista com Daniel, podemos observar a preocupação desses professores com o corte de seu salário, como estratégia do governador para fazer com que tal classe fosse contra a ocupação.

Excerto 27

DANIEL: o aluno que tem a capacidade de levantar e falar “PROfessor você tá errado nisso porque é uma colocação estúpida”... é um aluno que tem maturidade pra fazer isso é um aluno que não abaixa a cabeça só por que é uma autoridade ou quê... ela é uma autoridade ela não é sua mãe NÉ vamos concordar então... tivemos outros casos do professor falar... “ta vocês vão fazer isso mas::...comé que eu vou pagar as minhas contas”... “o professor:: desculpa:: mas cê ta ligando pras suas contas eu to ligando pra:: educação de sei la... trezentos alunos que estudam no período da norte/ da noite no Carlos Gomes”... “então tipo... acho que seus quatorze reais hora aula:: valem bem menos do que trezentos alunos”

Na fala de Daniel, também observamos o “antagonismo” desses secundaristas em relação a um conjunto de professores, ao se solidarizarem e se preocuparem com os estudantes do período noturno, que seriam os maiores prejudicados com a reorganização escolar.

2.3 DIREÇÃO DA ESCOLA

A direção da escola teve um papel importante para que a ocupação da escola Carlos Gomes acontecesse: era consenso entre os alunos que participaram do movimento que era preciso pedir a saída daquela diretora da Direção da escola, principalmente por conta da postura dela diante dos alunos.

No quadro 12, seguem as ocorrências das categorizações sobre esse ator social.

Quadro 12 – Categorizações sobre a diretora da escola.

COLABORADOR	CATEGORIZAÇÕES SOBRE A DIRETORA DA ESCOLA
EDUARDO	“diretora controladora”
	“direção monstruosa, opressora”
MARCOS	“a diretora era autoritária pra caramba”
DANIEL	“uma pessoa completamente despreparada psicologicamente pro cargo”
NICOLE	“nossa diretora sempre foi bem rígida”
	“a diretora que era bem autoritária, extremamente autoritária”
	“aquela diretora que era péssima”
	“alguém que já tem muito tempo de liderança”

ROSE	“voltá co'aquela mulher ali ela é desequiliBRAda... e aí a gente pediu pa trocá”
-------------	--

Fonte: elaboração própria.

Para além das categorizações sobre a diretora da escola produzidas pelos alunos por meio de descrições definidas³⁵, outros recursos permitem ancorar melhor essa categorização, tais como a predicação, conforme podemos observar no quadro 13:

Quadro 13 – Predicações sobre a diretora da escola.

COLABORADOR	PREDICAÇÕES SOBRE A DIRETORA DA ESCOLA
MICHELE	“num tinha tolerância pra entrada” “acabava sempre passando nas salas retirando celulares”
INGRID	“mandava os alunos embora:: as advertências absurdas:: não tinha tolerância de atraso:: não tinha nem cinco minutos era uma advertência”
NATHAN	“direção da escola foi totalmente contra”; “a direção inteira da escola foi totalmente contra”
DANIEL	“há mais de dez anos porque ela ficou lá muito tempo e nem sei se se era certo uma diretora de ensino público ficar dez anos em uma escola”

Fonte: elaboração própria.

Um recurso importante que também pode ancorar as categorizações feitas pelos estudantes é a organização textual por meio de sequências narrativas, como mostrado no quadro 14.

Quadro 14 – Narrativa sobre a diretora da escola.

COLABORADOR	NARRATIVA SOBRE A DIRETORA DA ESCOLA
ROSE	“(diretora) falava que era coisa de negro? falei “cê acha normal cê chega na escola e você sofre tipo:: racismo da da diretora” eu falei “HOMOfobia” que ela chamava uns menino de viadinho eu falei eu acho que isso num é: uma postura de uma diretora”

Fonte: elaboração própria.

³⁵ Em filosofia da linguagem, em seu artigo *On denoting*, Russell (1905) apresenta descrições definidas como expressões formadas pelo artigo definido singular e por pelo menos um substantivo (por exemplo, “o rei da França”, “a mesa”).

Os critérios empregados pelos estudantes para a categorização da diretora também são diversos. Um primeiro critério é sociopolítico e refere-se ao fato de os secundaristas situarem a diretora no conjunto de pessoas que eram “contra a ocupação” e a favor da reorganização escolar. Ao serem instigados pela pergunta da entrevista individual, todos os participantes posicionaram-se categorizando a diretora dessa forma.

Um segundo critério corresponde à postura ou posicionamento da diretora diante da escola e dos valores ali existentes, que podemos chamar de *habitus* do gestor. É consenso entre praticamente todos os colaboradores categorizações, quase que sinônimas, como “autoritária”, “controladora”, “bem rígida”, “monstruosa” e “opressora” a respeito da diretora. Era essa a postura que desagradava os secundaristas e que os motivaram, em consenso, a querer afastá-la do cargo, um dos objetivos da ocupação.

Ao analisar a cultura da escola, Farsarella (2018, p. 624) aborda sobre o seu clima organizacional, citando o trabalho de Brunet (1999), que reconhece dois polos de uma mesma escala contínua, designados como fechado (muito autoritário) e aberto (muito participativo). No clima de tipo autoritário, haveria duas categorias: o autoritarismo explorador e o autoritarismo benévolo. Por outro lado, no clima de tipo participativo haveria mais duas categorias: de caráter consultivo e de participação do grupo. Tendo como base essas classificações, a partir das categorizações feitas pelos secundaristas a respeito da diretora, o clima organizacional que prevalecia na escola se enquadra no chamado “autoritarismo explorador”, em que o trabalho e as interações desenvolvem-se numa atmosfera de desconfiança, receio, ameaças e indiferença.

Outro aspecto diz respeito à permanência dela durante muito tempo na gestão da escola, em categorizações como “muito tempo de liderança”, ou em predicados como “ficou lá muito tempo”, que pressupõem um poder “vitalício”, garantido pela estabilidade do cargo na condição de estatutário.

Outros dados referem-se à condição psicológica da diretora, em categorizações como “desequilibrada” e “despreparada psicologicamente”. E, por fim, uma categorização com relação à postura dela diante da diversidade étnico-racial e sexual, em um trecho da entrevista de Rose onde ela narra situações que vivenciou com a diretora, a partir do qual fica subentendido que se tratava de uma pessoa “homofóbica” e “racista”, ou seja, “preconceituosa”.

É interessante notar que há uma tendência de quanto maior o número de atores sociais, maior o número de categorizações, como se vê na categorização das tribos, dos

professores e da direção. Outro ponto é que uma dada categorização pautada por um certo critério não necessariamente exclui outras para um mesmo ator social, como no caso da diretora, cujas categorizações se imbricam, por se tratar de um único ator social.

A respeito da relevância dos critérios empregados para as categorizações, primeiramente temos o sociopolítico, que, marcadamente, coloca em confronto na ação coletiva os atores sociais, categorizados como favoráveis e contrários à ocupação. Em seguida, temos os critérios definidos por práticas locais: posição na escola, para as tribos (nerds, não faz lição, da zoeira), prática docente, para os professores (dedicado, bom, marcante, mente aberta, autoritário) e prática de gestão, para a diretora (autoritária, controladora, rígida, monstruosa, opressora). Por último, temos os critérios que consituem categorizações mais singulares, caracterizando os centros de valor de cada ator.

3. A OCUPAÇÃO E O MOVIMENTO VISTOS POR ATORES EXTERNOS AO MOVIMENTO

A voz do outro e, conseqüentemente, sua visão de mundo, também são evocadas pelos estudantes durante as entrevistas. Ao contrapor seu ponto de vista com o de outros, os colaboradores trazem em sua fala, em grande parte, as categorizações das pessoas que se opunham ao movimento de ocupação. Em estudos sobre referenciação e ponto de vista já mencionado, Cortez e Koch (2013) e Koch e Cortez (2015) tratam em objetos-de-discurso heterodialógicos, quando determinadas expressões referenciais remetem a um locutor/enunciador diferente daquele que está enunciando, o produtor do texto, assinalando a voz do outro. De modo análogo, podemos falar em categorizações heterodialógicas como sendo aquelas que expressam a voz e a visão de mundo do outro e que são reportadas pelo falante/enunciador em seu discurso.

Podemos observar no quadro 15 o levantamento das categorizações heterodialógicas que aparecem na fala dos secundaristas durante as entrevistas.

Quadro 15 – Categorizações heterodialógicas sobre o movimento dos estudantes.

O QUE É CATEGORIZADO?	EXEMPLOS
OCUPAÇÃO	aos olhos das outras pessoas era uma completa bagunça (DANIEL)
	porque achavam que era um movimento::: ... muito radical que era vandalismo ... que era uma invasão não era uma ocupação (ROSE)
	mas aos poucos ela-ela foi entendendo que o que tava acontecendo lá não era brincadeira era uma coisa que era MUITO importante pra todos os alunos... (MICHELE)
	eles falavam justamente que:: era algo inútil que num ia adianta(r) de NADA (NATHAN)
REORGANIZAÇÃO	dizia ele [Geraldo Alckmin] e dizia o programa que seria pra reforma que seria pra investimento que seria pra traze(r) uma melhoria na escola mas no fundo a gente sabia que num ia se bem assim (MARCOS)
	eles falavam justamente que:: era algo inútil que num ia adianta(r) de NADA que as reformas tavam:: sendo... é: colocadas como uma forma de melhoria do ensino e que isso ia:: ajuda(r) os alunos no final das contas... (NATHAN)
ATOES SOCIAIS	chegou em sala de aula e falou é... “ esses vagabundos ficam querendo ocupar a escola” (DANIEL)
	dentro da ocupação eu vi isso... vi pessoas muito próximas de mim falar que eu era um vagabundo... e tipo “po... eu trabalho há muito mais tempo que vocês::” (DANIEL)
	e a direção não:: “eles tão errados eles tão acabando com as aulas... pô...” faltava duas semanas pra acabar as aulas. (DANIEL)
	já pré-julgar e crucificar os estudantes a gente saiu como arruaceiros como baderneiros como vândalos como tudo por muita gente que não sabia o que a gente (es)tava fazendo ali né (INGRID)
	em vez de só uma ocupação foi um um ato político... que nin/ninguém esperava principalmente de estu DAN tes de rede PÚBLICA que a maioria julga... sê BURRO ... sê preguiçoso ... foi... bem importante... (ROSE)
	você num num tem muita noção de como a maioria:: tá vendo o que tá acontecendo ali né... tinha uns e outros que:: tipo viam isso como um:::... sei lá um bando de:: de aluno baderneiro (NATHAN)

Fonte: elaboração própria.

Com relação à manifestação linguística desse fenômeno, primeiramente, observamos, na maioria das ocorrências, que as categorizações heterodialógicas aparecem juntamente com verbos *dicendi*, como “falar”, “dizer”, “discutir”, “gritar”, ou

verbos de julgamento, como “julgar”, “achar”, “esperar”, de modo a expressar discurso reportado. Em alguns casos, a voz do outro aparece reportada por uma mudança de entonação do enunciador para expressar discurso direto, como acontece na fala de Daniel (“e a direção:: não eles tão errados...”), em que “a direção”, neste caso, representa a origem dessa voz. Algumas dessas formas de expressão já apareciam em Rabatel (2013 *apud* KOCH; CORTEZ, 2015, p. 37), como o uso de “verbos introdutórios de citação” ou “expressões confirmativas” (para, segundo, conforme). Também estudos funcionalistas sobre evidencialidade, forma de expressão da origem da informação contida em um enunciado, apontam o uso de predicados encaixadores para reportar a voz do outro e/ou origem da informação (cf. VENDRAME, 2009).

No que diz respeito às categorizações heterodialógicas que se referem aos atores sociais, em especial aos secundaristas, encontramos não só vozes que se opõem ao movimento, mas também vozes que defendem e enaltecem a atitude dos estudantes. As mais frequentes são as categorizações que desqualificam e deslegitimam os jovens, designando-os como “vagabundos”, “arruaceiros”, “baderneiros”, “vândalos”, “errados”. Em um caso específico, o colaborador Daniel reporta a fala de uma senhora, que categoriza os estudantes como “muito presente”, “muito ativo”, “muito engajado”. Nesse mesmo trecho, a mulher também relembra da importância da atuação dos estudantes durante a ditadura militar, com quem ela compara os secundaristas.

Em outra ocorrência sobre categorização de atores sociais, relacionada aos alunos de escola pública de um modo geral, e não mais se referindo somente aos estudantes que participavam do movimento, também aparecem as categorizações “burro” e “preguiçoso” em uma das respostas de Rose. Tais categorizações representariam um estereótipo dos alunos de escola pública tido por muitas pessoas, principalmente por não acreditarem na dedicação e interesse dos estudantes de classes mais populares.

Com relação à reorganização, as categorizações heterodialógicas que aparecem estão relacionadas a um ponto de vista a favor de que ela acontecesse, designando-as como “reforma”, “investimento” e “melhoria”. Em sua fala, Marcos aponta Geraldo Alckmin como fonte da informação, diferentemente de Nathan, que usa o pronome “eles”, para não especificar a fonte da informação no discurso reportado. Tais categorizações são opostas ao ponto de vista dos estudantes que ocuparam a escola, que viam na reorganização algo negativo.

Sobre a ocupação, todas as categorizações heterodialógicas que aparecem reportam um ponto de vista contrário ao movimento, deslegitimando a ação coletiva dos

estudantes. Dentre as ocorrências, do ponto de vista formal, podemos distinguir aquelas expressas por sintagmas nominais, como “algo inútil”, “uma completa bagunça”, “bagunça”, “vandalismo”, “uma invasão”, daquelas expressas por predicções, como “tava fazendo arruaça”, “(tava) destruindo patrimônio histórico”, “é invadido”. Há também orações que permitem inferir uma determinada categorização sobre a ocupação, como “você não pode tirar o direito do meu filho vir pra escola” e “a ocupação atrapalhava as aulas”. Tais orações podem ser traduzidas por sintagmas nominais com o mesmo valor semântico, como “perturbadora”.

Podemos reconhecer, dentre essas categorizações sobre ocupação, dois eixos principais: a dicotomia ordem *versus* desordem e a dicotomia garantir *versus* impedir o direito de estudar.

Num primeiro eixo, a ocupação é categorizada como algo que expressa desordem ou perturbação, algo que atrapalha ou muda (de forma negativa) o estado de coisas em que a escola se encontra. Nesse eixo, podem ser incluídas categorizações como “bagunça” e “arruaça”, mais prototípicos, e “vandalismo”, como uma forma de mudança negativa na estrutura social da escola, ou seja, um caso de “desordem”.

Num segundo eixo, o mesmo referente, “o direito de estudar”, é disputado por pontos de vistas diferentes: para muitos pais de alunos, a ocupação tirava o direito de seus filhos estudarem, de frequentar a escola naquele período, rompendo a ordem vigente; para os secundaristas, a ocupação era uma forma de garantir aos alunos o direito de estudar, em especial os alunos do período noturno.

Como mostra Boudieu (2009), temos aqui não só diferentes vozes e pontos de vista (cf. CORTEZ; KOCH, 2013), mas uma disputa por categorização de um dado evento do mundo social. O que está em jogo é o poder de impor uma visão sobre um determinado evento, é o poder de estabelecer uma disputa pela (des) legitimação de um determinado evento, no caso, a ocupação das escolas públicas. Mais do que materializar a voz do outro, a categorização heterodialógica representa, na fala de que a enuncia, as relações de força e poder disputadas por diferentes atores sociais. Trata-se de uma estratégia, de uma arma utilizada nas lutas simbólicas pelo conhecimento e reconhecimento, já que evocar a voz do outro dentro de sua própria fala estabelece uma comparação em que as categorizações de quem enuncia são sempre mais legítimas em relação às categorizações feitas pela outra voz apresentada pelo enunciador.

4. A OCUPAÇÃO VISTA PELOS ESTUDANTES

No percurso dos movimentos sociais, como vimos em capítulo anterior, a ocupação de imóveis e de propriedades rurais, tendo como objetivos o direito à moradia e o direito à terra, aparecem anteriormente às ocupações de escolas, cujas reivindicações se estendem para o acesso à educação. A luta por direitos individuais básicos como moradia, educação e saúde, e a luta por igualdade social, como igualdade racial e de gênero, passaram a ser uma marca desses movimentos, iniciados a partir da segunda metade do século 20.

Encontramos ao longo das entrevistas uma série de categorizações acerca da ocupação, como movimento social. O colaborador Eduardo, inclusive, faz relação entre as ocupações paulistas e o movimento estudantil em décadas anteriores como também menciona a importância dos jovens nos movimentos de junho de 2013, como na fala abaixo:

Excerto 28

ENTREVISTADOR: E:: por que que foi importante que ocorressem as ocupações?

EDUARDO: Acho que o movimento secundarista tava bem enfraquecido:: desda:: da época das Diretas Já... eu não era vivo:: mas desde essa época... mas... o movimento secundarista tomou novamente o lugar de existência... talvez não tão ativo agora depois das ocupações... como era nas ocupações... lógico:: mas agora todo mundo sabe que ele existe ainda... e:: mostrar que a união realmente faz a força e:: que a:: a:: o povo:: a força emana do povo:: porque a gente tem o poder da transformação e os políticos são somente nossos representantes lá... eles não são nada superiores a nós... tanto que eles deveriam ganhar o mesmo que a gente... ou menos... é:: é:: o mesmo né?:: todo mundo tem que tá numa equidade:: e mostrou que a gente pode ganhar... a gente ganhou... a gente ganhou do governador... e:: tanto que o secretário propôs... não sei se ele propôs... se ele foi a marionete pra:: pra ser a linha de frente e tomar realmente:: tomar realmente a dor... ele caiu... ele não continuou como secretário... e:: então acho que a força do movimento mostrou que foi importantíssimo para gente:: essa participação... e mostrar que a gente realmente pode... e que iniciou isso aí tudo em 2013... essa força nossa... veio de 2013... dos protestos...

Nesse trecho, dado como exemplo, o termo “movimento secundarista”, evocado no início de sua resposta, corresponde ao movimento estudantil, tal qual na ditadura e nas “Diretas Já”. Eduardo, inclusive, em outro ponto da entrevista, faz a distinção entre “movimento secundarista” e “ocupações”, como coisas diferentes, mas que guardam semelhanças: a de conjunto de pessoas organizadas em prol de um objetivo, em conflito com um adversário social.

Ao longo das entrevistas, em diferentes momentos, em respostas a perguntas diversas, os estudantes vão construindo uma cadeia de significados do que representa a ocupação para eles. Elencamos, a partir de agora, não só termos que designam ocupação

por formas referenciais propriamente ditas, por meio de introdução de referente e anáforas diretas, mas também por categorizações que estão ancoradas em outros elementos linguísticos, recuperados por inferências. Fazemos uma análise semântico-discursiva do uso das categorizações sobre o referente “ocupação”.

De modo a explicar a maioria desses dados encontrados nas entrevistas, também empregamos a Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson (2002) e a noção de (re)categorização metafórica (cf. MARTINS, 2011). A categorização metafórica consiste no uso de expressões referenciais, em sua maioria sintagmas nominais, em que há, ou é possível inferir, projeções entre domínios distintos. Como veremos, muitas vezes os significados de ocupação para os estudantes se constroem a partir da projeção entre um domínio-fonte, o referente ocupação, e um domínio-alvo, elementos concretos ou abstratos que guardam alguma semelhança com o primeiro.

Elencamos, a partir daqui, algumas das principais categorizações sobre a ocupação que aparecem na fala dos entrevistados. Uma das disputas de categorias está na diferença de traços semânticos que as palavras “ocupação” e “invasão” apresentam. Basicamente, os dois traços que distinguem cada um dos termos são (i) a presença ou ausência de violência e (ii) a legalidade, principalmente quando se trata de propriedade privada. Na fala dos estudantes, invasão pressupõe o uso de violência e é entendido como um ato ilegal, enquanto ocupação é caracterizada por não haver o uso de violência e é um ato legal. Isso fica claro nas falas de Ingrid e de Rose, em momentos distintos das entrevistas:

Excerto 29

INGRID: a gente não saiu da escola... então assim:: diferente do que saiu em muitos lugares não foi uma **invasão**... ninguém entrou a força... nós permanecemos::mos na escola após o período de aula... então foi uma **ocupação**... nós permanecemos... não entramos a força a base de nada... nós entramos no período e só não saímos

Excerto 30

ROSE: a gente num podia ir de noite que aí num seria **uma ocupação** né seria **uma invasão** (a gente) procuro(u) umas coisas assim pa sabe(r) que a gente foi orientadas tamém... que a gente podia res-ponde(r) né se a gente pulasse de noite e abrisse o prédio... é:: já é bem crime.

Como vimos nas categorizações heterodialógicas, uma série de termos apresentam correferência com o objeto de discurso “ocupação”, e, argumentativamente falando, deslegitimam a ação dos estudantes como uma violação da ordem, como algo fora da lei. No que diz respeito à essa oposição entre ocupação e invasão, na voz de quem se opõe aos estudantes, o movimento é, sempre, uma invasão.

Por outro lado, a ideia de invasão para os estudantes apresenta um outro significado, que está associado à entrada de pessoas estranhas ou polícia na escola, sem a permissão dos alunos. Isso é algo que aparece na fala de todos os entrevistados, como podemos observar no quadro 16.

Quadro 16 – A experiência da invasão para os secundaristas.

COLABORADOR	A EXPERIÊNCIA DA INVASÃO PARA OS SECUNDARISTAS
EDUARDO	e aí a gente foi continuando as ocupa:: o movimento de ocupação :: é:: a gente sofreu uma tentativa de invasão :: mas não da polícia::
DANIEL	alunos que eram contra a ocupação a todo momento falavam que iriam invadir a escola, e ia tirar a gente
MARCOS	tipo se tinha sei lá polícia querendo invadi(r) a ocupação alguma pessoa querendo invadi(r) a ocupação
NATHAN	explicá(r) pro pessoal qual a melhor forma de cuidá(r) da escola pra evitá(r) invasões evita(r) que o pessoal bagunçasse lá dentro e tal
INGRID	nós não entendíamos que podia acontecer invasão e polícia o que pode o que não pode vamo(s) ficar atento
NICOLE	perguntá(r) como/é que tava lá se polícia tinha atacado Eles invadido ... coisas que houveram
MICHELE	mas assim durante toda a ocupação nós tivemos invasões ... que nós tivemos que forçá(r):: a retirAda.
ROSE	porque uma me acordaro falano tá invadino a escola ((ri)) eu saia correno e não era... era só umas brincaderinha besta

Fonte: elaboração própria.

Os atores sociais que promoviam o que os estudantes designavam como “invasão” eram pessoas comuns, não sendo necessariamente a polícia ou alguém contra a ocupação, como alunos ou professores. Em um trecho de sua fala, Eduardo menciona esses atores sociais que tentavam entrar na escola sem permissão, principalmente durante a noite, havendo a necessidade de vigilância dos estudantes para impedir que isso acontecesse.

Excerto 31

EDUARDO: a gente sofria com **invasão de público desconhecido**:: não eram pessoas contrárias a ocupação... que tavam:: travestidos de desconhecidos... eram realmente desconhecidos da cidade... pessoas que entravam pra dormir... pra pegar comida... era completamente aleatório... não sei se é por estar no centro:: não sei: completamente aleatório:: e até por isso a gente definiu... plantões de vigília... barricadas... é:: tanto pra essas **invasões** tanto pra alguma uma ação surpresa da polícia e de alguma pessoa contra o movimento de ocupações...

Ao contrário do que aconteceu em outros lugares, a polícia não tentou entrar na escola ou sequer tentou levar os estudantes para a delegacia.

4.1. OCUPAÇÃO É UM MOVIMENTO DOS ESTUDANTES

Uma recategorização de “ocupação”, que aparece praticamente na fala de todos os secundaristas entrevistados, é a de “movimento dos estudantes”. De acordo com as declarações nas entrevistas, havia o interesse de vários partidos políticos, em especial partidos que se denominam de esquerda, de apoiarem e se vincularem às ocupações. Por conta disso, os estudantes impedem a permanência e a interferência desses partidos no interior da escola e nas assembleias, sustentando em suas falas que apenas os estudantes eram responsáveis pela ocupação e que somente os estudantes podiam deliberar nas reuniões.

Os secundaristas não queriam ver seus nomes, nem a escola e a ocupação vinculados com nenhum desses partidos políticos. No entanto, eles permitiam e aceitavam a ajuda tanto de partidos, como de sindicatos ou de outros movimentos apoiadores, principalmente como doações de comida.

Apresentamos abaixo os trechos, na fala de seis dos oito entrevistados, em que aparece a menção aos partidos políticos e a designação do movimento, seja explicitamente, seja de forma ancorada e inferencial, como um movimento cuja participação é somente dos estudantes:

Excerto 32

INGRID: vieram para conhecer né algumas organizações alguns partidos vieram para entender o que a gente estava fazendo tanto que depois de um tempo saiu lá na mídia que os alunos foram influenciados cara a gente não foi influenciado por ninguém foi peito foi raça foi coisa nossa foi **um movimento unicamente exclusivamente estudantil** se teve apoio foi apoio realmente eles apareceram tanto que depois de um tempo a gente realmente começou a entender que impactava a gente começou a privar um pouco a entrada e saída de algumas pessoas com camiseta de alguns partidos para realmente não dar a entender que era ele que estavam nos comandando eles estavam nos apoiando

Excerto 33

DANIEL: a gente teve a/ a visita da deputada do PT eu não vou lembrá(r) o nome dela é Ana alguma coisa... se eu não me engano ela foi acusada de corrupção há um tempo atrás e a visita dela foi algo que marco(u):: a maioria/ a maior parte dos alunos porque:: ela queria entra(r) dentro da ocupação... e:: a gente:: a gente:: ocupação como um todo veto(u) falo(u) não não vai entra(r) por motivos óbvios você coloca(r) uma deputada de um partido político grande... independente de se(r) grande um partido político dentro de um movimento secundarista faz com que você:: dê nomes seria como se fosse um movimento do PT quando não era um movimento do PT num era um movimento de partido nenhum era **um movimento secundarista...**

Excerto 34

MARCOS: é alguns movimentos do PSOL alguns movimentos do PT por mais que a gente não deixasse entra(r) porque a gente não queria que::: movimentos políticos se envolvessem NA ocupação a gente queria que fosse:: **algo legítimo estudantil...** é::: sempre tinham pessoas que mostravam::: mostravam apoio sabe mostravam aquele aPElo de que::: eles estavam lá e eles tinham a mesma vontade que nós de mudÁ(r) o país de mudÁ(r)... e enfim... sabe?

Excerto 35

ROSE: e eu falava “num é assim...” é... tipo é uma responsabilidade e tanto você levanta(r) uma BANdera tipo do PSOL... nossa é um é umas ideia que... que realmente tem que segui(r)... e aí eu comecei a... vê lá dentro que a partir do momento que tipo **É uma ocupação é um movimento liderado PElos alunos pelos estudante...** só que:: a partir do momento que ele/que só os estudantes TENTam... andá(r) sem eles... o jogo vira o jogo muda... eles começam a:: a sê(r) contra... eu briguei cum::: cum cara da APEOESP e cum:::... aí eu num sei um:::... um cara lá

Excerto 36

EDUARDO: movimentos sociais de partidos políticos de esquerda também ajudaram a gente bastante:: mas o momento que eles entravam era com os professores:: para utilizar banheiro:: almoçar:: se precisasse:: e logo em seguida já saia de novo pra evitar mal:: é:: más interpretações do lado de fora:: mais ainda do que já poderia tá acontecendo:: e:: acho que a gente acabou se preservando com isso também:: foi bem legal::

Excerto 37

ENTREVISTADOR: ótimo... e::: vocês é::: receberam visitas de quem durante a ocupação?
NATHAN: no momento da ocupação... diversos... diVERsos mesmos partidos políticos queriam se envolver com isso... [recorte da fala] a gente... se juntou numa sala e conversamos e::: e vimos o seguinte::: querendo ou não... par/ a parte política tem muito interesse de:: de mídia né de MARKeting né... eles querem sempre... se promove(R) em cima de:: determinadas ações e num imPORta o partido político... todos eles querem sempre se promove(R) em cima de determinada ação... e aí foi aí que a gente voltô e falamos o seguinte olha... eles vão pode(r) entrar na escola... mas vai ser na... no horário... era das oito da manhã até as::: seis horas... se eu não me engano era até as seis horas mesmo que a gente... estipulou esse prazo... que eles entrariam na escola durante esse pra::zo... poderiam fica(r) ali poderiam conversar com o pessoal mas no período da noite eles não deveriam fica(r) ali eles deveriam sair... da escola... eles não teriam::: participação ativa em nada em relação ao... controle da... da: da escola e no::: na::: na:: como é que eu posso fica(r) na organização em si... eles poderiam participa(r) poderiam ajuda(r) mas eles não deveriam::: ter nenhuma influÊNcia maior do que isso... se eles quisessem ajuda(r) eles poderiam ajuda(r) mas nada::: nada que::: que eles pudessem depois fica(r) se divulgando por isso... entende?

Essa desconfiança dos estudantes com os partidos políticos também é retratada por outros pesquisadores. Ao analisar as ocupações no estado de São Paulo e observar a conexão entre o Movimento Passe Livre (MPL), responsável pelas primeiras manifestações em junho de 2013, e a página O Mal Educado, um dos principais *sites* apoiador do movimento de ocupação em 2015, Januário et al (2016) falam em “cultura política autonomista”, caracterizada por “um repertório de lutas com ações diretas, a valorização da horizontalidade e a recusa declarada à política tradicional, com seus partidos e lógicas mais formais e institucionalizadas.” (JANUÁRIO et al, 2016, p.21).

Também Muxel (1997) fala em “crise de representação política” (MUXEL, 1997, p. 151) como um fenômeno típico dos jovens dos anos noventa. Já naquela época, segundo ela, muitos se declaravam como “despolitizados”, justamente por não se identificarem nem com partidos de direita ou de esquerda. Segundo a autora, para esses jovens, a política era “domínio das pessoas sem escrúpulos”, dos “fantoques” e do “dinheiro”. Muitos deles levantavam a bandeira de uma “nova política”, que de fato os representasse e que estivesse mais próxima dos “problemas concretos das pessoas” (idem, p. 153). Essa insatisfação também aparece na fala de alguns estudantes da ocupação Carlos Gomes, como veremos mais adiante, ao usarem a categorização “apartidária(o)” para se auto definirem.

4.2. OCUPAÇÃO É LUTA

É comum nos estudos linguísticos o uso da metáfora da guerra para explicar fenômenos sociais. Como aponta Joseph (2012, p. 10), “um dos tópicos mais comuns que as pesquisas discursivas têm feito é como o arsenal metafórico da guerra é desenvolvido em outras áreas”. Em sua Teoria da Metáfora Conceitual, também Lakoff e Johnson (2002, p. 49) apontam o uso da metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, de onde seriam provenientes vocabulários como “estratégia”, “nova linha de ataque”, “ganhar terreno” e “vencer”.

De forma semelhante a esses autores, observamos na fala dos estudantes entrevistados a designação/conceitualização da ocupação como “luta”. Como propõem Lakoff e Johnson (2002), o domínio-fonte, que é luta, apresenta similaridades com o domínio-alvo, que é a ocupação. De acordo com eles, “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 47).

Ao conceptualizarem/categorizarem a ocupação como “luta”, os secundaristas acionam referentes típicos desse “frame”, como “lutador”, “adversário”, “inimigo”, “aliado”, “vencedor”/“derrotado”, “estratégia”, “força” (o forte, o fraco), “campo de batalha”, “derrota/vitória”, “combate”, “golpe”, “dor”, “invasão”, etc. A correspondência entre esses elementos, de um plano abstrato para outro mais concreto, é que permite a projeção entre os dois domínios, onde, por exemplo, identificamos os “aliados” (alguns professores, pais, voluntários e partidos solidários), o “inimigo” (os “contrários”, a diretora, o secretário de educação, o governador, a reforma), a “vitória” (o grêmio, ao conselho de alunos), a “derrota” (troca de diretora, fim da reforma), o “derrotado” (a direção, o governo, a secretaria de estado, os contrários), etc.

A conceptualização de ocupação como luta reflete também no uso de termos e expressões linguísticas, que evocam essa metáfora:

- i) **dor**: dor (Ingrid, quadro 17); sofrimento/sofrer (Michele, quadro 17)
- ii) **força**: peito, raça (excerto 32) empoderamento (Eduardo, quadro 18), poder (Marcos, quadro 18), força (excerto 28; Ingrid, quadro 18)
- iii) **golpe**: bater de frente (Daniel, q. 18), briga (excerto 35)
- iv) **estratégias**: união (excerto 28), movimento (excerto 33, excerto 35), virar o jogo (excerto 35), ação, participação ativa (excerto 37), estar no comando (excerto 32), barricada, ação surpresa (excerto 31), ataque (Ingrid, quadro 16), forçar a retirada (Michele, quadro 16), linha de frente (excerto 28), vigilância, resistência etc
- v) **aliados**: apoio, ajuda
- vi) **campo da batalha onde se entra e de onde se sai**: entrada e saída (excerto 32), eles entravam, eles saíam, o lado de fora (excerto 36)
- vii) **vencedor**: ganhar (excerto 28)
- viii) **derrotado**: (ele) cair (excerto 28)

O quadro 17 também apresenta a categorização/conceptualização de ocupação como luta, na fala de vários colaboradores, valendo-se do Sintagma Nominal “luta”, propriamente dito, ou do verbo “lutar”.

Quadro 17 – Ocupação como luta.

COLABORADOR	OCUPAÇÃO COMO LUTA
EDUARDO	não:: tinha uma discussão não tinha uma conversa com a direção era o que ela decidia... se ela decidiu... PROnto...então

	a luta do::.. o lado bom da ocupação foi esse... essas coisas que nós pudemos trazer pra dentro da escola
DANIEL	então:: a luta do Carlos Gomes era essa era mantê(r) as salas de_FAto a gente conseguiu...
INGRID	a gente tava tomando conta da escola então assim eu acho que uma coisa muito de de pegar pra mim a dor né e ir à luta e falar não cara tenho que tá aqui
MICHELE	agora é uma escola MUito melhor e que todo mundo que VAI passa(r) por lá vai sabe(r) que um dia tEve uma ocupação que por mais que foram trinta e sete dias nós:: sofremos mas foi uma luta que a gente conseguiu no final
ROSE	pucurando tudo que era possível e:: a ge/ estuda(r)... pra/ p/ pra tipo a gente sabe(r) do... porquê a gente tava lutando ali sabê muito bem sobre a reorganização

Fonte: elaboração própria.

4.3. OCUPAÇÃO É MUDANÇA

Outra metáfora que é evocada para se referir ao movimento de ocupação na fala dos estudantes é a de que “ocupação é mudança”. De fato, um movimento social em sua essência tem como característica a busca por mudança social e isso, no caso da fala dos entrevistados, aparece conceptualizado na linguagem.

Em uma de suas respostas, Eduardo menciona a dicotomia “acomodar” *versus* “transformar”, em que ele situa grande parte dos jovens na categoria “comodista”, “cômoda”. Por outro lado, ele enquadra os estudantes que participaram da ocupação como preocupados com uma transformação social, o que influencia outros jovens, mesmo depois da escola desocupada.

Excerto 38

EDUARDO: a verdade é que a gente vive **numa sociedade que é comodista:: que é cômoda::** isso não é diferente na:: na juventude e na escola:: então:: **a maioria continuou cômoda::a maioria::** mas aumentou a parcela dos que viam **uma possibilidade de transformação por melhora:: possibilidade de participação**

Assim como os atores sociais são agentes transformadores, o processo de ocupação, em si, é instrumento de mudanças, o que aparece representado muitas vezes pelos objetivos dos estudantes: impedir a reorganização, tirar a diretora, criar um grêmio. Mas esses mesmos jovens reconhecem que o processo de ocupação também foi

responsável por mudanças abstratas, psíquicas, em suas vidas, em seu amadurecimento, indo além dos objetivos traçados inicialmente e indo além daquilo que eles previam.

Podemos observar no quadro 18 trechos das entrevistas em que ocupação pode ser, em consequência de relações metafóricas, interpretada ou traduzida como mudança.

Quadro 18 – Ocupação é mudança.

COLABORADOR	OCUPAÇÃO COMO MUDANÇA
EDUARDO	Na construção dessa:: desse empoderamento da escola:: por parte dos alunos:: nessa:: é:: nessa mudança de:: olhar sobre a escola:: de que a gente pode promover coisas:: de que a escola deve ser um lugar de promoção de novidade:: de promoção de ideias:: de debates:: de discussões
DANIEL	e dentro da ocupação eu vi isso... eu senti acho que não só eu mas todos os alunos ali dentro sentiram dentro de si uma oportunidade de mudar não só a escola mas a própria vida
	então o que a gente pode fazer pra muda(r)... ocupar a escola foi uma das nossas opções... de mudança... de pegar e bater de frente com o estado de São Paulo
MARCOS	foi importante::... primeiro pro jovem entendê(r) que ele o jovem é::: no coletivo entendê(r) que ele tem poder de muda(r) o país dele ele tem poder de fazê(r) o que ele acha CERto e se ele encontrá(r) um número de pessoas que também tá indignado com algo
NATHAN	eu acredito que depois DA ocupação eles também tenham mudado essa::... essa... ideia de vê(r) a escola... e eu espero que::... tenha sido feito algo naquela escola como tem si... como foi feito no Carlos Gomes...
INGRID	eu tinha deixado naquela escola naquele momento naquele movimento foi um aprendizado muito grande do poder que a gente tem do que a gente pode fazer do que a gente pode mudar da força que o conjunto tem eu acho que falta na nossa sociedade como um todo é cara é a união é comunicação é empatia sabe?
NICOLE	então né assim no início era tudo muito assim só sobre ocupação só o que tem que mudar e tudo mais
MICHELE	a mudança da escola né... em geral... tanto a estrutura quando o corpo gestor... os professores que mudaram bastante seu método né

ROSE	A:: nan::... tipo::... a gestão mudÔ(u) ::... eu vejo que o olhar dos professores pra muito aluno mudô(u) ... que eles olhava muito incapaz... hoje me dia eles sabe que se uma massa juntá(r) ali eles... eles sabem tipo que tem.. tem várias chances de sabê(r) o que é sEr/
-------------	---

Fonte: elaboração própria.

4.4. OCUPAÇÃO É VOZ

Como já mencionado diversas vezes, um dos objetivos dos alunos se unirem para ocupar a escola era o de possibilitar uma maior comunicação entre aluno-professor, entre aluno-gestor. A escola não apresentava um grêmio ou qualquer outro tipo de órgão consultivo, havia uma verticalidade das relações sociais e das tomadas de decisão, cabendo ao aluno somente cumprir o que era deliberado pela gestão e professores ou cumprir o que vinha regimentado por decretos e leis, advindos de instâncias maiores.

De forma parecida com o que acontece na metáfora de mudança, a “voz” também é um atributo do ator social ou que recai sobre ele, mas a ocupação é o instrumento que garante que ele consiga essa “voz”. Esse desejo prévio, transformado em objetivo, manifesta-se e concretiza-se, de fato, com a ocupação da escola. Simbolicamente, a ocupação é voz, pois representa o empoderamento dos alunos, garantindo-lhes o direito de se expressar e de ter voz não só na escola, mas também na sociedade.

A respeito dos aspectos linguísticos, por conta da metáfora OCUPAÇÃO É VOZ, encontramos vocabulários como “volume”, “estrondoso”, “diálogo”, “expressão” ou verbos relacionados à produção de sons, como “gritar”, “soar (eco)” e “conversar”, encontrados nas falas dos estudantes.

O quadro 19 apresenta trechos das entrevistas em que essa metáfora aparece exemplificada.

Quadro 19 – Ocupação é voz.

COLABORADOR	OCUPAÇÃO COMO VOZ
EDUARDO	uma direção monstruosa:: opressora:: nunca os três alunos iam ter voz :: mesmo se quisessem... não sei se queriam também... mas:: não tinham nenhum diálogo assim...
DANIEL	eu vejo que o Carlos Gomes deixou um legado na cidade... o principal legal de que::... os alunos têm voz ... de que os alunos são muito importantes a gente ta aqui ta... a gente existe... a gente tem uma voz e a gente vai combater vocês com o que a gente puder fazer

NATHAN	a ocupação significou uma forma de::.. mais de expressão mesmo de::... de engajamento colocá(r) as pessoas pra mostrarem aquilo que elas QUERem
INGRID	acho que foi importante para entender o direito que o estudante tem o direito que... a voz que o estudante tem o que a gente pode fazer para melhorar a escola o que a gente pode fazer para conversar né a nossa voz mudar nosso volume se é para nós porque nós não podemos fazer parte disso aqui né?
NICOLE	se não fosse a ocupação tudo estaria pacato como sempre fOI ... e aquele silêncio e pequenas vozes tentando gritAr e não:: soavam eco bacAna sabe pra todo mundo
	hoje em dia essa mudança real/realmente tê(r) acontecido e está acontecendo né ... e::: principalmente nas escolas mais periféricas né ... e::: assim MEU ... a voz que eles tiveram também ... foi algo be:::m estrondoso
	eu SEI que eu tivesse ficado em escolas próximos aonde eu moro ... NOss::: ... eu ia sê como os demais entendeu? eu não tê(r) essa voz aTIVA ... eu ia continuá tendo ME:::do eu não ia acredita(r) no potencial dos JO:::vens ... exa/exatamente por serem::: só apenas jovens né ... como as pessoas dizem
MICHELE	sabê(r) como a gente tAva se tava precisando de alguma coisa... mas a gente sempre teve do começo ao fim esse diálogo cOm as outras escolas principalmente
ROSE	o:: secundarista tambÉm pOdem sê levado a sério... que tipo a gente também tem uma voz É só sabê(r) usÁ... um/um tipo não ficá(r) fazeno/é uma coisa que eu falei tipo a gente não ficÁ(r) fazeno uma badErna na rua
	o pessoal começou a ver que quando você oCUpa... a tensão v/ gera você você num fica correndo atrás pa depois de quinze dias tê(r) resposta eles começam a fica(r) tão em cima pra você desocupá(r) que aí começa a tê(r) diálogo os diálogos era esse

Fonte: elaboração própria.

Dentre os diversos autores que se debruçaram sobre as ocupações paulistas, Antunes (2016) menciona que é a crise de representatividade no movimento estudantil que fez com que jovens criassem novas formas de organização e mobilização política. Para ele, o grande saldo das ocupações foi o “ressurgimento do movimento popular de educação”, algo que era mais comum na década de 1980, com a luta de famílias de estudantes e apoio de comunidades da igreja católica, atuando de forma a cobrar novas unidades escolares e creches, por exemplo. No que diz respeito à representatividade dos estudantes por meio de Grêmios Estudantis, apesar de extremamente importantes, Antunes (2016) menciona certa desconfiança por parte dos alunos com relação a esses espaços institucionais.

No entanto, no caso específico do Carlos Gomes, a ausência de grêmio era motivo de descontentamento, assim como todas as formas de repressão e silenciamento sofrido pelos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, ao longo das entrevistas, os diferentes estudantes fazem uso de determinadas categorizações sobre os diferentes atores sociais encontrados na escola e também sobre o evento do qual fizeram parte. Ao longo de suas falas, esses jovens também trazem vozes de outras pessoas e, conseqüentemente, as categorizações delas, que muitas vezes demonstram um ponto de vista diferente do enunciador.

Notamos que há recorrências e regularidades nos processos de heterocategorização dos estudantes entrevistados, o que nos mostra que, de fato, tais secundaristas apresentam ponto de vista e centros de valor semelhantes. As mesmas percepções acerca da escola e dos atores sociais ali presentes, especialmente a gestão escolar, são um dos fatores que permitiu a união e o engajamento desses jovens para que ocupassem a escola. Da mesma forma, esses secundaristas compartilham entre si uma mesma visão da ocupação, que é contraposta à visão das pessoas que se opunham ao movimento, trazidas na fala dos enunciadores pelas categorizações heterodialógicas. Nos termos de Bourdieu (2009), há uma disputa simbólica pela categorização do mundo social.

Nesse capítulo, é possível também notar a importância dos processos de categorização como recurso argumentativo, uma vez que colocam em evidência um ponto de vista e produzem sentido em direção a determinadas conclusões. As categorizações atuam de modo a sustentar e defender uma visão de mundo. Além disso, também percebemos como as categorizações se constituem como um recurso linguístico compartilhado entre os secundaristas, fazendo parte do repertório partilhado entre eles, dado seu envolvimento em uma comunidade de prática (cf. WENGER, 1998).

As heterocategorizações, sobre os atores sociais e o evento, e as categorizações heterodialógicas, descritas aqui, serão de extrema importância para compreender o processo de construção identitária desses jovens, como veremos mais adiante.

CAPÍTULO IV

IDENTIDADES INDIVIDUAIS DOS ESTUDANTES: AUTOCATEGORIZAÇÕES E OUTROS RECURSOS LINGUÍSTICO- TEXTUAIS

[...] people's choice of languages, and ways of speaking, do not simply *reflect* who they are, but *make* them who they are – or more precisely, allow them to make themselves”. (JOSEPH, John. *Identity*. 2012, p.09).

1. APRESENTAÇÃO

Como apresentado anteriormente, a partir de Snow (2001), a identidade pessoal, ou identidade individual, em oposição a uma identidade coletiva, corresponde aos atributos relacionados ao próprio indivíduo. Esses atributos podem ser expressos por meio de autodesignações e auto atribuições. Trata-se dos significados atribuídos ao “eu”, mobilizados cognitivamente, emocionalmente e, às vezes, moralmente. Sendo assim, o processo de “autocategorização” é de extrema importância para a construção de uma identidade individual.

Neste capítulo, então, apontamos a importância do conceito de “autocategorização” para este trabalho e suas contribuições para os estudos (socio)linguísticos que envolvem a construção de identidades. Por fim, descrevemos como os estudantes entrevistados categorizam-se a si mesmo de modo a construir sua identidade individual.

2. AUTOCATEGORIZAÇÕES E IDENTIDADE PESSOAL

Chamamos de autocategorizações as categorizações produzidas por um enunciador a respeito dele mesmo. Ao produzir seu discurso, um falante pode fazer designações que referem a si próprio, atribuindo a si características que o fazem ser semelhante ou diferente de outras pessoas.

Nos estudos em Teoria Social da Identidade, como vimos, o termo autocategorização refere-se à “acentuação de similaridades percebidas entre o eu e membros de outros grupos” (STETS; BURKE, 2000, p. 208). Dessa forma, ao categorizar a si mesmos, os indivíduos fazem comparações com outras pessoas e outros membros de outros grupos, ou seja, nessa teoria, o *self* é sempre relacional e comparativo. Para Tajfel e Turner (1979) a categorização, a identificação e a comparação social são processos fundamentais para a construção da identidade.

De forma parecida, Bucholtz e Hall (2012) também ressaltam o aspecto relacional na construção de uma identidade, de modo que as relações identitárias se dão ao redor de semelhanças e diferenças entre indivíduos. Nos estudos sociais bem como nos estudos linguísticos, o termo “distinção” (BUCHOLTZ; HALL, 2012; BOURDIEU, 2006; IRVINE, 2001) também foca na relação identitária da diferenciação social. Também Jenkins (2000) afirma que os seres humanos classificam a si mesmos e aos outros por meio de relações de similaridades e diferenças. Para ele, a identidade é produto emergente deste processo.

Como veremos, ao categorizar a si mesmos, na maioria das vezes, os estudantes se auto definem a partir de sua comparação com o outro, ressaltando o aspecto relacional e opositivo das identidades individuais.

Descrevemos, então, como cada um dos colaboradores categoriza a si mesmo, principalmente, a partir de sua relação com a família, com os diversos grupos de alunos na escola, com seus amigos e com seus professores. Apontamos, também, aspectos de suas biografias e de hábitos culturais e de consumo, que podem trazer significados sociais importantes para a construção identitária.

2.1 EDUARDO

O colaborador Eduardo tinha 16 anos, em 2015, quando participou da ocupação da escola. Filho único, ele foi criado apenas pela mãe, que é formada em direito e trabalha “em vendas”, com quem vive em um apartamento no centro da cidade, e vê nela uma pessoa “batalhadora” (“ela sempre batalhou muito para não faltar nada em casa”). Pela rotina de trabalho da mãe e de estudo do filho que, tendo concluído o Ensino Médio, ingressou no curso de Educação Física, ambos se vêem apenas durante a noite (“a gente acaba se encontrando só a noite mesmo”).

Os dois são evangélicos e têm como principal hábito de lazer ver televisão. Como ele mesmo relata, a mãe abandonou a leitura depois que concluiu a faculdade e tal postura influenciou para que ele não fosse muito interessado em ler (“essa posição dela:: mas acho que acabou influenciando pra eu não gostar tanto de ler”). Mesmo assim, Eduardo menciona que acaba tendo que ler as coisas da faculdade. O jovem comenta ainda que nem ele nem a mãe têm o hábito de comprar coisas desnecessárias ou de se apegarem a marcas (“não ligo pra marca:: e:: eu gosto:: de gastar mesmo:: assim:: com coisas que vão:: me trazer felicidade”), os dois valorizam mais vivenciar coisas do que ter coisas (“a gente tem prezado bastante:: gastar o dinheiro com:: experiências atualmente”).

Quanto ao seu relacionamento social, Eduardo relata que ainda mantém amizade com pessoas do Ensino Médio (“os meus melhores amigos até hoje são da época da escola”) ao mesmo tempo que vem se aproximando das pessoas que conhece na faculdade. Com relação aos amigos do Ensino Médio, ele mantinha boas relações com os colegas, de forma descontraída (“a gente brincava pra caramba:: zuava pra caramba:: e acabou levando isso ai:: vai ser pra vida inteira::”). Ele diz que não se identifica com algum amigo em específico, mas que se aproxima de pessoas que se parecem com ele ou que ele concorde com o que elas pensam, não necessariamente sendo iguais a ele (“pessoas que:: tem a:: não as mesmas ideias:: mas que se parece mais comigo:: mas que:: eu concordo com as ideias dela”).

Ao longo da entrevista, Eduardo faz uma série de auto categorizações, que descrevem traços de sua identidade pessoal à época de sua participação na ocupação da escola, como observamos no quadro 20.

Quadro 20 – Autocategorizações de Eduardo.

EDUARDO	“eu tinha a <u>mesma força de vontade e liderança</u> ”
	“fui obrigado a ser <u>mais sociável</u> ”
	“ <u>criação do cidadão em mim</u> ”
	“ <u>meu gosto pela política</u> estava sendo desenvolvido”
	“me deram essa iniciativa de buscar <u>um olhar mais social</u> ”

Fonte: elaboração própria.

Dentre os principais traços da personalidade de Eduardo, podemos destacar a liderança, o interesse por causas sociais e a sociabilidade. Quando se identifica com o grupo de alunos que queria ocupar a escola, o jovem menciona a importância de haver, entre ele e o grupo, importantes semelhanças: os mesmos objetivos, força de vontade e liderança, tal como vemos abaixo:

Excerto 39

ENTREVISTADOR: E no caso:: por que você se identificaria com esse grupo?

EDUARDO: Acho que tinha os mesmos:: os mesmos ou quase **os mesmos objetivos** que eu tinha:: e:: **mesma força de vontade:: liderança::** os pontos positivos que eu achava interessante no momento pra tal ocasião:: [tosse]

No que diz respeito à escola, Eduardo confessa que se identificava com os professores de sociologia, por conta de seu estilo de aula “construtivista” (“era bem

construtivista:: impunha a ideia dele:: buscava trazer os alunos pra:: pro assunto”) e de português, pela maneira como lidava com os alunos (“quando era momento de descontração ela era completamente amiga da gente”). Mesmo reconhecendo a importância de ter participado da ocupação como experiência prática, ele ressalta que o gosto e o interesse por política já apareciam nas aulas de sociologia do colégio, como vemos abaixo:

Excerto 40

ENTREVISTADOR: E a ocupação fez você se interessar por política?

EDUARDO: Com certeza::

ENTREVISTADOR: Por quê?

EDUARDO: Foi a prática:: que **eu já gostava da aula de sociologia:: e de:: das aulas que envolviam política::** é:: foi a prática:: e:: e:: é importantíssima a prática talvez sem essa:: essa prática:: a ideia:: **o meu gosto pela política que tava sendo desenvolvido teoricamente::** não fosse desenvolvido mais a frente:: se não tivesse essa prática:: então foi essencial e:: e:: eu não vou mais abandonar a política por causa disso também

Outro ponto interessante é que, no momento da entrevista, dois anos após a ocupação em 2015, Eduardo menciona que tem se envolvido com outras causas e “outros movimentos”, sobretudo grupos que reivindicam direitos relacionados ao esporte, como a criação de ciclofaixas na cidade. A participação na ocupação foi crucial para o que ele denomina de “criação do cidadão em mim”, como vemos abaixo:

Excerto 41

EDUARDO: quando nós temos uma ideia forte:: acho que isso é possível e foi bem importante pra mim... pra hoje eu estar participando de outros movimentos ou outras:: discussões:: debates:: foi importantíssimo pra mim... **da criação do cidadão em mim...** foi bem importante::

Um dos legados da ocupação para ele é, justamente, a formação desse “olhar mais social”, que vinha se desenvolvendo aos poucos nas aulas do colégio. Esse traço de sua identidade é resultado, então, daquilo que ele aprendia em sala de aula, somado ao seu ativismo na ocupação e em outros “movimentos antecessores”. Mesmo se identificando como alguém que não pertence a uma classe social tão baixa e tão carente, ele reconhece que tem uma “noção do todo”, discernindo classes “prejudicadas pela sociedade como um todo” das “pessoas que têm condição”, como vemos abaixo:

Excerto 43

EDUARDO: aumentou muito **o meu pensamento crítico::** então:: **o meu pensamento crítico** vai só aumentar daqui pra frente... e:: acho que:: o:: o:: o inicial foi:: talvez a parcela inicial foi a

época da ocupação... não só a ocupação mas os movimentos antecessores... as aulas na época de ensino médio... foram movimentos que me deram essa: **iniciativa de buscar... esse:: esse olhar mais social** e:: mesmo que **eu não tivesse inserido em camadas:: que fossem mais prejudicadas pela sociedade como um todo::** eu teria a noção de quem tem pessoas que têm condição:: têm pessoas que tem tal condição:: então tem que ter essa noção do todo:: acho que mudou muito pra mim isso::

Por fim, Eduardo também faz reflexões sobre o movimento estudantil do qual fez parte, denominando os estudantes, ao qual se inclui, como “uma geração de luta”. Ele ressalta que a participação dos estudantes em uma ocupação escolar foi responsável por essa criação de uma “geração de luta”, que ele acredita que não necessariamente terá continuidade no colégio; no entanto, acredita que esses estudantes envolvidos na ocupação levarão consigo esse ativismo para outros espaços, como o mercado de trabalho e a universidade. Podemos ver isso abaixo:

Excerto 43

EDUARDO: Acho que a gente formou:: **uma:: geração de luta:: uma geração de luta** e:: eu não sei:: realmente se vai se perpetuar... eu acho que não vai:: infelizmente:: eu vejo que:: depois que a gente saiu... minha turma do segundo ano... que era a mais ativa junto com o terceiro:: na época da ocupação... a gente foi pro terceiro:: continuou ativo... quando a gente saiu caiu muito **a participação estudantil...** é:: parece que voltou à normalidade:: que não deveria ser normalidade... então eu tenho minhas dúvidas ainda sobre a continuação do processo e:: **continuação da formação de geração de luta::** mas uma geração ou duas... dois anos de geração foram bem sucedidos na:: na:: como geração de luta:: e com certeza vão perpetuar pela universidade:: mercado de trabalho:: e principalmente pra sociedade ne? como um todo

2.2 DANIEL

O colaborador Daniel tinha 18 anos quando participou da ocupação da escola. Morador do centro da cidade, na entrevista, ele relata que vive com o pai, desempregado, a mãe, que ficou também 20 anos desempregada até arrumar um trabalho no prédio onde moram, a irmã, que trabalha em um banco, e o sobrinho recém-nascido. Ele menciona que o nascimento do sobrinho fez a família voltar a conversar e a resolver os “problemas” que existiam entre eles.

Dentre os familiares, identifica-se com a irmã (“somos muito parecidos tanto em personalidade:: aparência:: loucuras:: e tudo mais”) e não se identifica com o pai, que saiu de casa muito cedo e sempre gostou de “baladas” (“meu pai:: ele sempre foi mais baladeiro desde pequeno:: começou a morar fora:: já não morava mais com os pais:: ele perdeu o pai muito cedo também”). Menciona que sua família, dentre os hábitos, tem o ritual de ligar a TV durante o almoço para assistir ao jornal e que, frequentemente, todos costumam sentar na varanda para tomar cerveja ou sair para comer pizza (“a gente tem

esse hábito de conversar bastante:: mesmo eu não me abrindo muito:: a gente conversa bastante::”). Sua família não é também apegada a marcas e prioriza gastar seu dinheiro com roupas e comida, basicamente (“a gente gosta de comê bem... e... de se vesti confortavelmente não necessariamente algo de MARca”).

Ainda dentre os hábitos culturais dele e de sua família, a leitura de livros é algo que está presente em todos em sua família, assim como o gosto pela música: tanto ele, o irmão e o avô tocam instrumentos musicais, como podemos observar em sua fala:

Excerto 44

ENTREVISTADOR: e:: quais seriam os hábitos culturais da sua família?

DANIEL: bom **a gente tem um:: um hábito muito forte de leitura**... desde muito cedo:: meus pais sempre me incentivaram muito a ler meu pai não lê tan::to:: livros mas ele lê bastante jorNAL bastante bastante revista... minha mãe já gosta mais de livros ela lê bastante poesia me inspirou MUIto na poesia também... ahn:: minha irmã também gosta mu/ de lê muitos livros meu irmão gosta de ler muitos livros... acho que **o maior hábito cultural que a gente tem além da música** que so::mos dois músicos em casa e... meu avô também era músico... **a gente tem o hábito da leitura** acho que é o mais forte dentro de casa

Na escola, Daniel identifica-se com dois amigos em específico por conta de terem gostos parecidos (“a gente gosta do mesmo tipo de música:: a gente gosta de sair pros mesmos lugares:: a gente toma o mesmo tipo de bebida:: a gente conversa sempre sobre as mesmas coisas e sobre os mesmos assuntos”). O interesse pela música é algo marcante em sua identidade, assim como na identidade de seus amigos: dentre os estilos preferidos deles estão o Rap, o Trap, o Jazz, o Rock e a música clássica, como ele menciona abaixo:

Excerto 45

DANIEL: Acho mas meus amigos a gente se parece basTANte mesmo... acho que mais por causa da **música**... a gente gosta muito de Rap:: de Trap:: de Jazz:: de música clássica:: de Rock de... muita coisa

Com relação às tribos da escola, ele reconhece-se ainda como membro do grupo de alunos mais reservados, cuja personalidade é mais fechada, como vemos no seguinte trecho:

Excerto 46

ENTREVISTADOR: e qual que é a sua tribo?

DANIEL: na minha época do ensino médio com certeza absoluta **eu era da tribo dos:: reservados** ((ri)) eu era dos:: que tinham dois amigos na esCOLa e num queriam conversar com mais ninguém... e:: ... eu sempre fui dessa tribo na:: nas escolas em que eu passei... e com a ocupação isso meio que acabô(u) acho que:: eu me soltei um pouco mais eu criei mais o hábito

de:: fazê(r) novas amiZAdes conversá(r) com outras pessoas e... meio que:: quebrei essa ideia de que eu tenho que ser soZInho e as pessoas são sozinhas

Dentre os professores, gostava bastante da matéria e do professor de filosofia (“foi meu professor que mais conversô comigo”) e com uma professora de português (“ela:: fo::i uma pessoa que:: me incentivou basTANte a estudá(r):: a correr atrás da leitura da redação ahn:: e a gente tem uma amizade forte hoje até hoje”).

Ao longo da entrevista, Eduardo faz uma série de autocategorizações que revelam traços de sua identidade pessoal, como observamos no quadro abaixo:

Quadro 21 – Autocategorizações de Daniel.

DANIEL	“eu sou <u>uma pessoa mais isolada</u> ”
	“eu era da <u>tribo dos reservados</u> ”
	“Eu sempre fui <u>muito politizado dentro de casa</u> ”
	“Eu sou <u>uma pessoa de esquerda</u> ”
	“Eu fui <u>um dos organizadores da ocupação</u> ”
	“(Eu fui) <u>um dos cabeças</u> ”
	“Eu me descobri como <u>um cidadão de verdade</u> ”
	“Eu sou <u>útil para a sociedade</u> ”

Fonte: elaboração própria.

Dentre os principais traços de sua personalidade, podemos destacar sua identidade mais reservada e fechada e ao mesmo tempo sua comunicabilidade, bem como traços de liderança, interesse por política e posicionamento de esquerda.

A sua família é de grande importância para a sua formação política: era comum que dentro de casa houvesse discussões políticas, inclusive existindo diferentes posicionamentos entre os membros da família. É nesse momento da entrevista que se auto denomina “muito politizado” e “de esquerda”.

Excerto 47

DANIEL: eu sempre fui **uma pessoa muito::... politizada pelos meus pais...** a gente sempre teve conversas bastante políticas dentro de casa... até porque meu irmão é de extrema direita... minha irmã é de extrema esquerda... e eu não gosto de nenhum dos dois eu acho que a esquerda tem seus pontos terríveis e a direita são todos os pontos terríveis mas:::... teoricamente eu sou **uma pessoa de esquerda...** mas... eu sempre fui bem politizado dentro de casa

Ao longo da entrevista, Daniel menciona que ele fazia parte do grupo que planejou a ocupação da escola, era “um dos organizadores da ocupação”, “um dos cabeças”. Além disso, menciona que, dentre as funções para o qual ficou designado, se ocupava de cuidar

da segurança e da vigilância da escola, tendo passado noites acordado, tomando conta dos portões e atento para a possibilidade de alguém tentar pular os muros e entrar na escola.

Excerto 48

DANIEL: eu como:: participei da::.. área do grupo de::/da segurança... eu fui **um dos organizadores da ocupação**...não quis...seja **um das cabeças**...mas organizamos...demos um:: sentido MAior para as pessoas que estavam lá e...tentamos fazer com que todos nós buscássemos uma direção...a organização da:: da ocupação era isso

Mais adiante, quase no final da entrevista, menciona a importância da ocupação para o seu reconhecimento como “cidadão”. Para ele, ser cidadão é lutar pelos seus direitos, é ser útil para a sociedade e melhorá-la de alguma forma, como vemos abaixo:

Excerto 49

ENTREVISTADOR: e o que quê a ocupação significou pra você?

DANIEL: cara foi um momento de muita importância na minha vida... ahn::... foi um momento onde eu me descobri como:: **um cidadão de verdade**... acho que foi meu primeiro ato de cidadania... não foi como votar em um presidente como eu fiz em:: 2014... 2014?... 2014 - - não foi::... ter um título de eleitor que me tornou um cidadão... foi lutar pelos meus direitos... não só pelos meus... mas pelo do próximo... foi o único momento da minha vida onde eu falei “ta... eu sou **útil pra sociedade** eu consigo melhorar ela de alguma forma”

2.3 MARCOS

O mais jovem de todos, Marcos tinha apenas 15 anos quando participou da ocupação da escola. Morador de um bairro não muito distante do centro da cidade, vive com a mãe, dona de um pequeno restaurante, com o padrasto, dono de uma oficina mecânica, com o irmão mais velho e com uma irmã mais nova.

No que diz respeito aos hábitos culturais da família, menciona que tanto ele quanto o irmão gostam de tocar instrumentos musicais, no caso violão e bateria. Marcos não se interessa tanto pela leitura (“eu num sô uma pessoa assim que tem facilidade:: pra leitura num gosto muito de lê”) e menciona que a música acaba sendo o principal hábito, especialmente, dos dois irmãos. Explica que a família se dedica muito ao restaurante, onde muitas vezes sua mãe chega a passar a noite, mesmo tendo a ajuda do padrasto e do irmão.

No que diz respeito à escola, Marcos comenta que gostava dos professores de filosofia e de sociologia, justificando que eles foram importantes para a sua formação crítica (“me deixaram muito articulado sabe?”), do professor de matemática (“ele fez eu

ganhar um gosto por matemática”) e do professor de artes (“ele sempre fazia a gente pensar fora da caixinha”).

Com relação aos amigos, Marcos explica que tem vários amigos e que cada amigo tem uma característica específica. Para ele, as amizades começam justamente pela aproximação de pessoas que tem identidades semelhantes (“uma amizade tal/muitas vezes elas surge por conta de uma semelhança sabe?”), mas, no momento, ele tem começado a criar uma identidade própria, como mostra o excerto abaixo:

Excerto 50

MARCOS: eu não não tenho um em específico eu deixei de di medi(r) di medi(r)... identiCAR muito com... com alguém e **comecei a me identificar muito comigo mesmo** procurando sempre:: o que eu gosto o que eu acho... legal o que me faz bem o que o que até o que me faz mal o que eu não gosto **eu to começando a criar mai/mais a minha identidade sabe** então:: um amigo específico que eu me identifique muito éhn eu n/ eu acho que talvez nesse período da minha vida eu não tenha

Podemos observar o quadro abaixo com as categorizações que aparecem na entrevista desse colaborador:

Quadro 22 – Autocategorizações de Marcos.

MARCOS	“eu sou <u>aquela ovelha negra da família</u> ”
	“eu era muito <u>um mix</u> ”
	“eu era <u>muito alternativo</u> ”
	“ <u>todos se parecem em alguma COisa</u> / tenho amigo de... de tudo... então tem sempre um pouquinho = <u>um mix</u> ”
	“eu vou ser:: <u>um::: cidadão meLHO</u> r do que eu <u>seria se eu não tivesse ocupado a escola</u> ”

Fonte: elaboração própria.

Dentre os principais traços de sua personalidade, podemos destacar o seu interesse por música, definindo-se como “muito alternativo”, como “um mix” de coisas. Esse colaborador da pesquisa não se vê como pertencente a uma “tribo” em específico, mas que traz consigo o interesse por diversas coisas, que o faz circular por grupos distintos de pessoas, como vemos no excerto abaixo:

Excerto 51

MARCOS: eu era muito **um mix** assim eu era **muito alternativo** eu::: vivia muito de um/de de muitas tribos então às vezes eu podia tá conversando com os funkeiros::... eu podia tá conversando com os punks... conversando com os que:: assistiam anime.

Em outro momento da entrevista, Marcos insiste nessa sua personalidade “multifacetada”, em que ele traz consigo um pouco de todo mundo com que tem amizade. Cada amigo, segundo ele, tem um traço em específico com o qual ele se identifica:

Excerto 52

MARCOS: ah eu acredito que não tenha um amigo que se pareça comigo assim... todos:: todos se parecem em alguma COisa... mas não é sempre uma coisa em específico sabe? eu tenho amigos de música tenho amigo de fotografia eu tenho amigo de arte eu tenho amigo de:: matemática... sabe? ((ri)) tenho amigo de... de tudo... (en)tão tem sempre um pouquinho...

Por fim, ao ser questionado sobre a importância da ocupação em sua vida, ele se categoriza como “um cidadão melhor do que eu seria se não tivesse ocupado a escola”. Assim como os demais colegas, Marcos também traz a categoria “cidadão” como resultado da sua experiência como membro da ação coletiva e, para ele, ser cidadão corresponde ao esforço de lutar por algo, fruto de uma força de vontade.

Excerto 53

ENTREVISTADOR: qual a importância de ter participado da ocupação com o seu futuro?

MARCOS: com certeza:: socialmente quanto politicamente... é::: ela trouxe de importância pra mim porque::: eu::: tenho certeza que eu vou ser:: **um::: cidadão meLHOR do que eu seria se eu não tivesse ocupado a escola** de de::: buscá(r) o que eu quero de ir atrás do que eu quero sabe de criá uma força de vontade de entendê(r) que nem sempre eu preciso ouVI.. porque::: nem sempre o que eu ouço É a verdade absoluta sabe

2.4 NATHAN

Nathan, o colaborador mais velho que participou da ocupação, vive em um bairro periférico da cidade de Campinas, onde mora com sua mãe, seu padrasto, seu irmão e sua irmã. Ele conta que sua mãe veio da Bahia quando ela tinha apenas 12 anos para morar em São José dos Campos, onde ele nasceu. Depois ela mudou-se para Campinas, onde conheceu seu padrasto e acabou tendo outros filhos.

Dentre seus familiares, Nathan tem grande admiração pelo seu tio, que também veio para São Paulo quando jovem, fez supletivo e depois cursou pedagogia, para retornar de novo à Bahia, onde vive até hoje. Ao falar do tio, ele faz algumas comparações entre a Bahia e o estado de São Paulo, principalmente, no que diz respeito ao aspecto político dos dois estados:

Excerto 54

NATHAN: se aQUI no estado de São Paulo a gente já acha ruIM... na... na questão política a Bahia é MUIto pior em TODos os sentidos... tipo/ o que você puder imaginar de ruIM aQUI lá eles conseguem fazer muito PIOR

Dentre os hábitos culturais de sua família, menciona que de um modo geral todos gostam de futebol e, no que diz respeito à culinária, a família aprecia muito a comida nordestina. Além do tio, ele identifica-se também com o irmão adolescente, que também gosta de esporte, sobretudo basquete e artes marciais. Seu gosto por esportes é tamanho que trabalha em uma empresa relacionada à venda de materiais esportivos e cursa Educação Física. Esse interesse nasceu nele quando era um pouco mais jovem, ao participar de um projeto social, onde aprendeu a lutar jiu-jitsu.

Na escola, Nathan identificava-se com os professores de filosofia e de sociologia. O interesse por essas matérias até o deixou em dúvida sobre qual curso superior fazer, já que gostava muito de debater política com esses professores, conforme vemos abaixo:

Excerto 55

NATHAN: eles eram meus professores de Filosofia... e os e os outros dois de Sociologia.. e tipo:... eu também fiquei em dúvida em relação a isso também na: entre as minhas opções de fa/ de curso... porque:: eu acabava: debatendo... muito sobre política com eles durante as aulas... éh::... os professores inclusive eles diziam que eles gostavam que **eu questionava**

O interesse do estudante por política aparece também ao se identificar com grupos de amigos que eram parecidos com ele, seja por afinidade ideológica, seja por interesses partilhados em outras práticas culturais como música e esporte, como vemos abaixo:

Excerto 56

ENTREVISTADOR: ótimo... e:: qual que era a sua tribo::... o seu grupo?

NATHAN: eu sempre acabei me identificando um pouquinho em cada... ((ri)) tanto por **opinião política**... tanto por **gosto musical**... tanto por... **prática esporti:va**... então tipo... eu sempre acabei... estando um pouquinho em cada ponta né...

Nathan, no entanto, não revela seus traços identitários por meio da autocategorização, mas sim por meio de autodescrições, tais como podemos observar no quadro 23.

Quadro 23 – Autodescrições de Nathan.

NATHAN	“em questão de prática esportiva:: eu sempre gostei de tudo” = esportista
	“eu sempre:: tipo... gostei de debater sobre a parte política” = interessado por política
	“eu sempre tive todo tipo de gosto musical” = eclético
	“sempre gostei mais de uma boa conversa” = comunicativo
	eu passei a <u>sê mais::... mais aTENto às questões políticas entende?</u>

Fonte: elaboração própria.

Dentre os principais traços de sua personalidade, podemos destacar seu interesse grande por política e por práticas esportivas. O colaborador também se reconhece como comunicativo e eclético, no que diz respeito ao gosto musical, e como alguém de personalidade mais “aberta”, que se entrosa com grupos diferentes, sem nenhum tipo de problema.

Excerto 57

NATHAN: em questão de prática esportiva:... eu sempre gostei de tudo... então... eu acabava me misturando com determinados grupos pela prática em si... acabava conhecendo diferentes pessoas... por conta dessa prática... hm... minha opinião política eu sempre:... tipo... gostei de debater sobre a parte política e... e:: tipo... é algo interessante você vê... pontos de vistas diferentes nessa parte política...

ENTREVISTADOR: [sim...]

NATHAN: éh::... gosto musical eu sempre tive todo tipo de gosto musical... então eu... sempre gostei mais de uma boa conversa né então... ((ri)) acabava... me misturando em tudo...

Mais adiante na entrevista, o colaborador reflete sobre a participação em um movimento de estudantes como a ocupação. Ele menciona o fato de ter passado a estar mais atento ao perfil de candidatos e ao que cobrar de quem se vota.

Excerto 58

ENTREVISTADOR: e::: o que que a ocupação mudô NA sua vida? por quê?

NATHAN: eu passei a sê(r) mais::... mais aTENto às questões políticas entende? é::: como é que eu posso explicá(r) isso pra você::: de um ponto de vista::: da:: cobrança em si... você:: normalmente você vê uma pessoa que votô (u) numa pessoa numa eleição e na eleição seguinte ou até no MÊS seguinte a pessoa já num lembra mais em quem ela voto(u)... então... comé que você cobra uma pessoa dessa? **eu passei a:: pesquisá(r) mais eu passei a procurá(r) mais sobre as pessoas que eu votava...** tanto que na eleição seguinte foi em dois mil e dezesseis eu já tava mais atento em relação a isso

Outro ponto importante na fala do colaborador Nathan, aparece quando é questionado sobre as visitas que a ocupação recebia. Ao dar sua resposta, ele menciona o interesse de diversos partidos políticos com a ação coletiva.

Excerto 59

ENTREVISTADOR: ótimo... e::: vocês é::... receberam visitas de quem durante a ocupação?
NATHAN: no momento da ocupação... diversos... diVERsos mesmos partidos políticos queriam se envolver com isso... [recorte da fala] a gente... se juntou numa sala e conversamos e::... e vimos o seguinte::... querendo ou não... par/ a parte política tem muito interesse de:: de mídia né de MARKeting né... eles querem sempre... se promovê(r) em cima de:: determinadas ações e num imPORta o partido político... todos eles querem sempre se promovê(r) em cima de determinada ação... e aí foi aí que a gente voltô(u) e falamos o seguinte “olha... eles vão podê entrar na escola... mas vai ser na... no horário...” era das oito da manhã até as::: seis horas... se eu não me engano era até as seis horas mesmo que a gente... estipulou esse prazo... que eles entrariam na escola durante esse pra::zo... poderiam ficá(r) ali poderiam conversar com o pessoal mas no período da noite eles não deveriam ficá(r) ali eles deveriam sair... da escola... eles não teriam::... participação ativa em nada em relação ao... controle da... da: da escola e no::... na::... na:: como é que eu posso ficá(r) na organização em si... eles poderiam participá(r) poderiam ajudá(r) mas eles não deveriam::... ter nenhuma influÊNCia maior do que isso... se eles quisessem ajudá(r) eles poderiam ajudá(r) mas nada::... nada que::... que eles pudessem depois ficá(r) se divulgando por isso... entende?

A partir dessa fala, inferimos que Nathan, assim como outros colaboradores, apresenta uma certa desconfiança com relação aos membros de partidos políticos.

2.5 INGRID

Ingrid mora em um bairro da periferia de Campinas com sua mãe, que é pedagoga, seu pai, que trabalha na linha de montagem de uma fábrica, e sua irmã, aluna do ensino fundamental. Identifica-se muito com a mãe (“ela é uma mulher muito evoluída:: tanto de espírito quanto de cabeça”), que julga ser “desprendida de tabus”, uma pessoa “cabeça” e “inteligente”. Assim como a mãe, Ingrid gosta muito de estudar e ler e reconhece na família a influência por ter desenvolvido tais hábitos.

Excerto 60

INGRID: eu acho que eu cresci gostando de estudar em função disso:: da influência deles:: eu acho que eles trouxeram uma bagagem social:: pessoal:: e cultural muito gigantesca

Ela tem uma família bastante grande, no entanto, seus tios e primos vivem em outras cidades, dificultando o contato mais próximo entre os parentes. De um modo geral, ela denomina sua família como “respeitosa”, sem brigas ou algum tipo de problemas de ordem interpessoal (“eu definiria o estilo da minha família desse modo... é uma galera

muito unida que se ama que se respeita”). Trata-se de uma família católica e que tem por hábito ir à igreja todos os domingos e de frequentar o SESC, por conta das apresentações culturais. Dentre os hábitos de consumo, trata-se de uma família que não se importa com marcas, dando prioridades às coisas que são mais necessárias no momento (“a gente gosta muito de pensar no consumo consciente:: então assim:: a minha mãe sempre fala:: a gente só compra o necessário”).

Ingrid reconhece também que sua família trabalha bastante e que lutou muito para lhe proporcionar uma vida mais tranquila do que aquela que eles tiveram durante a infância. Trata-se de uma família de “batalhadores”, que sempre trabalhou muito.

Excerto 61

INGRID: os meus pais sempre trabalharam muito pra me dar tudo que eles não tiveram na infância deles:: ambos tiveram com certeza uma infância:: não diria conturbada:: mas passaram por necessidades:: que atualmente não mais:: graças a Deus ((risos)) e::... ambos sempre trabalharam muito:: sempre me apoiaram muito:: e eu acho que eu só sou quem sou hoje graças a eles:: porque eles sempre fizeram de tudo pra que eu soubesse que eu poderia chegar onde eu quisesse chegar

Dentre os amigos, identifica-se com um rapaz, por seu interesse comum em artes e desenho (“foi a pessoa com quem eu mais me identifiquei na vida:: assim:: eu acho que:: não só pelos gostos:: porque ele é artista:: tatuador”). No entanto, ela demonstra ter uma identidade “multifacetada”, em que cada um de seus amigos tem em comum com ela um traço semelhante, dentre as diferentes “faces” que ela denomina ter em si.

Excerto 62

INGRID: cada amigo meu se identifica muito comigo em uma das minhas faces:: porque eu tenho **a face artística:: empresarial:: acadêmica:: cultural::** e por aí vai:: então assim:: de modo geral:: eu acho que todos os amigos que eu tenho:: todos que estão próximos a mim:: elas têm pelo menos **uma identidade próxima de algumas das minhas faces::** mas de modo geral:: se for analisar o meu ser e os meus amigos:: somos completamente diferentes mas **cada um tem um pedacinho de mim**

Ainda sob essa característica “multifacetada” de sua identidade, a estudante menciona, mais adiante na entrevista, que, dentre os diferentes grupos da escola, nenhum a definia por inteiro, sendo que ela se identificava com alguns traços identitários de cada um deles.

Excerto 63

INGRID: eu exatamente não me identificava unicamente:: exclusivamente:: com um só:: não tinha **nenhum grupo ali que me definia por inteiro** do qual eu falasse:: nossa:: eu super me

identifico com isso:: eu me identificava com todos:: e ao mesmo tempo em alguns diversos pontos:: ãn:: discordava de algumas coisinha aqui:: e outras ali:: então eu acho que busquei me identificar com o que mais me... me convinha nos grupos em geral:: o que eu mais podia absorver de melhor nos grupos era o que eu buscava

Com relação aos seus professores, Ingrid se identifica com a professora de português (“ela é a personificação da empatia:: do respeito:: da maturidade”), com os professores de sociologia e de filosofia (“pessoas que nos torna indivíduos pensantes:: pessoas que nos permitem ser indivíduos pensantes”) e a professora de história (“uma das professoras da vida:: que conseguiu:: que conseguiu me levar pra todos os momentos e continentes históricos desse planeta”). Outro ponto relevante é que ela reconhece nos professores a importância deles na sua formação (“assim como fez a minha mãe:: os meus professores eles me moldaram:: hoje eu sou muito do que eles me ensinaram:: do que eles me mostraram”) e diz que aos professores não é dado o devido valor. Podemos observar o quadro abaixo com as autocategorizações e as autodescrições que aparecem na entrevista dessa colaboradora:

Quadro 24 – Autocategorizações e autodescrições de Ingrid.

INGRID	“eu tenho <u>a face artística:: empresarial:: acadêmica:: cultural::</u> ”
	“eu sou <u>neutra</u> ”
	“eu sou <u>bastante conhecida</u> ”
	“eu sou <u>aquela pessoa que tem todo mundo mas ao mesmo tempo não tem ninguém</u> ”
	“eu tenho facilidade muito grande para me comunicar”
	“eu sou <u>empática</u> ”
	“eu como <u>líder</u> ”
	“eu fui <u>representante de sala</u> ”
	“nós somos <u>representantes do Carlos Gomes</u> ”
	“nós somos <u>representante da escola</u> ”
	“Nós somos <u>os cabeças</u> ”
	“eu tenho <u>uma visão muito neutra e racional</u> ”

Fonte: elaboração própria.

Dentre os principais traços de sua personalidade, podemos destacar a comunicabilidade, a liderança, a empatia e o interesse pelos estudos. A colaboradora também se reconhece como apartidária, mostrando certa desconfiança com os partidos políticos ou com os políticos que estão atualmente no poder. Ao mesmo tempo, ela se considera “neutra”, termo empregado por ela no sentido de “diplomática”, de alguém que

prefere não tomar partido por outra pessoa, e “racional”. No trecho abaixo podemos observar alguns desses traços, apontados:

Excerto 64

ENTREVISTADOR: é:: quais são os seus amigos preferidos? Pode falar um pouquinho sobre eles?

INGRID: posso... então... é uma coisa complicada essa questão de amigos porque eu sou uma pessoa... em suma eu sou **neutra** então assim... eu tenho **uma facilidade muito grande para me comunicar e eu conheço muita gente porque eu transito em diversos meios** então assim eu conheço muita gente e eu sou **muito conhecida** então eu sou **aquela pessoa que tem todo mundo mas ao mesmo tempo não tem ninguém** entre aspas né porque eu não tenho muito tempo de:: eu não convivo num lugar só

De todas as suas características, a liderança é uma das categorizações que é mencionada mais vezes, juntamente com o traço “comunicação” e “empatia”.

Excerto 65

INGRID: eu tinha **facilidade de comunicação a liderança a organização ãn::... a empatia a preocupação com todo mundo né** então acho que esse foi o período que mais marcou chegou na minha formatura eu chorei em rios e (es)tá(r) com a minha família ali as pessoas que eu amo

Excerto 66

ENTREVISTADOR: e o que te levou a ocupar a escola? Por que você quis ocupar a escola?

INGRID: porque primeiro de tudo eu acho que eu sou **uma pessoa muito empática** eu não sei se isso é um defeito é um defeito e uma qualidade ao mesmo tempo porque **eu me ponho muito no lugar dos outros e:: como líder como representante** como me posicionar no lugar dos outros eu me senti muito desrespeitada como estudante eu me senti muito desrespeitada

Excerto 67

INGRID: eu fui **representante de sala** se eu não me engano eu fui não foi do segundo e terceiro ano eu fui representante de sala

Excerto 68

INGRID: eu ia sair do ensino médio e ia **entrar na faculdade era o meu sonho e era o meu maior objetivo** então quando eu me formei e olhei a minha trajetória desde o Carlos Gomes que eu acho que foi absurdamente fundamental p(a)ra minha formação como indivíduo e eu cresci muito eu aprendi muito e foi de fato uma escola p(a)ra vida p(a)ra me conhecer conhecer o que eu sabia fazer de melhor ãn:: como::... **eu tinha facilidade de comunicação a liderança a organização ãn::... a empatia a preocupação com todo mundo né** então acho que esse foi o período que mais marcou

Em vários momentos da entrevista, a colaboradora usa verbos na 1ª pessoa do plural para fazer autocategorizações como “líder”. Em algumas dessas situações, Ingrid falava como porta-voz do grupo de secundaristas, principalmente, nos momentos em que era preciso dar entrevistas para a imprensa ou participar das assembleias gerais que

aconteciam em São Paulo, em que os representantes das ocupações eram convocados a participar.

Excerto 69

INGRID: aí eu lembro que até na época eu fiquei um pouco preocupada cara eu (es)tô(u) aqui e (es)tô(u) no grupo dos cinco nós somos **os cabeças** se alguma coisa der errado eu (es)tô(u) no meio disso aqui meu então vamo(s) pensar com calma né e aí nós fechamos uma equipe e aí nós decidimos entre alunos realizar a ocupação

Excerto 70

INGRID: aconteciam assembleias gerais na capital então a gente arranjava carona pegava um dos representantes para ir na assembleia geral que eram super fechadas só para estudantes a gente tinha que mostrar até o nosso RA falar olha nós somos **representantes do Carlos Gomes** nós somos **representantes da escola** viemos de CAMPINAS para a reunião

Ingrid foi uma das organizadoras da ocupação e desempenhou um papel importante no movimento, desde as primeiras decisões para que a ocupação acontecesse, até as deliberações nas assembleias que aconteciam no Carlos Gomes e na capital. Com relação aos grupos da escola, Ingrid identifica-se com os “nerds”, por ser uma aluna que se identificava com os valores da escola. Mas, ao mesmo tempo, que se categoriza como “nerd”, Ingrid categoriza-se como “neutra”, no sentido de ser diplomática e ter boas relações com os diferentes grupos de alunos.

Excerto 71

INGRID: e tudo mais que não se misturavam muito **aos famosos nerds dos quais eu também fazia parte** é que cara eu **fui muito neutra eu transitava em todos eles** literalmente em todos os grupos...:

Outra categorização que aparece na fala de Ingrid é a designação “apartidária”. A colaboradora aponta uma influência de seus amigos que também se denominam apartidários. Ela explica que não se identifica totalmente com os partidos que existem na atualidade. Segundo seu relato, tanto ela como seus amigos não se sentem representados por nenhum dos partidos, há uma desconfiança com a política vigente.

Excerto 72

INGRID: eu não sei se por função do mesmo que eu mas amigos meus dos quais eu sei que também se consideram apartidários porque ãn:... eu acho que assim ãn:: quando se apoia um partido se resolve carregar uma causa é porque você se identifica cem por cento com aquela causa porque ela bate com os seus ideais com os seus valores e com os seus propósitos então assim eu acho que a galera (es)tá começando a se considerar apartidária agora pelo mesmo motivo que eu eu tenho medo de assumir porque eu não concordei cem por cento com aquilo eu não achei que

aquilo me representa não entrei de acordo com aquilo com aquelas ações com aqueles dizeres com aqueles valores então assim eu me considero porque eu ainda não encontrei nada que realmente valesse a pena eu batesse no peito e falasse “nossa eu concordo com essa causa eu vou lutar por essa causa aqui então eu sou de tal partido” eu ainda não encontrei os amigos dos quais eu tenho né que consideram apartidários é pelo mesmo motivo eles não se veem representados por esses partidos

Em outro momento da entrevista, Ingrid insiste na categorização “apartidária”, ela nega qualquer identidade com os partidos ou posicionamentos políticos e, em seguida, apresenta a categorização “uma visão neutra e racional”. Mais uma vez, ela mostra desconfiança da política vigente.

Excerto 73

INGRID: hoje eu não sei dizer com certeza bater no peito e falar qual que é o meu partido qual que é o meu posicionamento político disso porque eu tenho **uma visão muito neutra e racional** não me deixa levar pelas emoções porque da mesma forma que tem muita coisa certa tem muita coisa errada

2.6 NICOLE

Nicole vive com seu pai, autônomo, e sua mãe, também autônoma, em um bairro da periferia de Campinas. Na época da entrevista, seu irmão havia se mudado recentemente da casa dos pais, logo após se casar. Ela considera seu pai uma pessoa bem “fechada” e “reservada”, por conta de sua “criação rígida”, e sua mãe, uma pessoa “comunicativa” e que “gosta de ajudar”. Ao descrever a sua família, a estudante menciona que se identifica tanto com sua mãe, por ser “comunicativa”, como com o pai, por ser uma pessoa “estressada”, “meio explosiva”, “sem paciência”. De um modo geral, ela categoriza a família como sendo “alto astral” (“é todo mundo muito assim alto astral ou/tirando meu pai né:: meu pai é mais ... deboinha”) e “muito unida” (“definindo a minha família ... somos muito unidos”).

Excerto 74

ENTREVISTADOR: por enquanto não ... ((ri)) tá e com quem se/mais se identifica e com quem você menos se identifica na sua família? por que?

NICOLE: Então eu sou **uma mistura da minha mãe e do meu pai** ... ((ri)) porque assim/eu sou/às vezes eu sou **meio estressada que nem meu pai/meu pai** ele tem um coração muito bom ... mas o jeito dele de ser ... às vezes é meio estressado assim de **falar ... rápido** e às vezes **falar Alto** ... e tipo "Ah se num entendeu num vou repetir" ... e às vezes eu sou **meio ... explosiva assim com ele** mas ... é bem dificilmente porém **eu herdei a parte boa da minha mãe na comunicação**/minha mãe é uma pessoa que gosta muito de conversar com as pessoas ... entendendo e tudo mais assim pra ajudar ... isso é o lado da minha mãe/aí já o lado do meu pai/o meu irmão fala que eu pareço meu pai nessa/nesse quesito de ser tipo muito ... "**cê é muito estressada cê num tem paciência**" mas eu acho que:: ... eu sou ... **mais ou menos meio a meio**/taba/talvez

pareça mais com a minha mãe assim ... é:: meio complicado me acho parecida com os dois/eu olho pros dois e falo "nossa ... eu sou **parecida nisso com um e nisso com o outro**"/é muito lôco ... ((ri baixo))

Além de reconhecer traços de sua identidade a partir de elementos da identidade de seus pais, ao responder pergunta sobre hábitos diários, Nicole reconhece, na família, uma identidade de classe trabalhadora, como podemos ver abaixo:

Excerto 75

ENTREVISTADOR: e quais/quais são os hábitos é:: diários da sua família?

NICOLE: trabalhar ((gargalha)) o hábito da família é trabalhÁ(r)

Mais adiante, ao responder pergunta sobre os hábitos de consumo, Nicole diz que a família não se importa com marcas e, para justificar, vale-se da categorização “muito simples”, indicializando mais uma vez classe social:

Excerto 76

ENTREVISTADOR: e::: ... e o que sua família gosta de comprar em geral/coisas de mArca ...

NICOLE: jamais::: ... minha família nUnca ligou pra marca de nada ... nunca/porque **nós somos muito simples** ... e::: ... essa coisa de gostAr de comprar alguma coisa ... nunca teve muito/a que mais é ... que gosta de comprar em casa sou eu né

Dentre os amigos, Nicole menciona dois em especial com quem ela se identifica: uma menina, que ela reconhece ser tão determinada quanto ela, principalmente quando subestimada por alguém (“aí que ... nos encoraja a querer ir atrás daquilo ... pra esfregAr na cara da pessoa”) e um menino homossexual, que a ensinou a deixar de ser homofóbica. Esses amigos são categorizados como “alto astral” e de “autoestima elevada”, características que ela também atribui a si mesma:

Excerto 77

NICOLE: **eu era muito homofóbica** quando eu era pequena nO::ssa senhora ... se eu visse um casal de/de gays eu já ficava ... agoniada com aquilo e já "nOssa que coisa/Deus num permite num sei o quê" ... e hoje num/meu melhor amigo ... é homossexual (...) então eles têm **uma autoestima muito** ... aliás **um alto astral muito elevado** isso é ... muito bom e bem parecido a gente somos ... bem iguais nisso/**somos bem iguais** ... é::: legal

Dentre as “tribos” da escola, Nicole diz que não se enquadra no grupo dos “nerds” e que estava sempre próxima dos grupos de alunos que não compartilhavam dos valores da escola. Para ela, mesmo dedicando-se aos estudos e preocupando-se em tirar notas

boas, ela entende que o grupo dos “nerds” é composto de pessoas “fechadas”, característica oposta a dela, que se define como “espalhafatosa”.

Excerto 78

NICOLE: o estilo? olha eu lembro que quando eu tava no terceiro ano tinha um pessoal do segundo que eles eram assim bem::: ... não sei se é emo que a gente usa a palavra hoje em dia mas eram meio assim ... fechados assim o pessoal que usava tudo preto era uma galera que num conversava assim com todo mundo ... e ficava só eles naquele mundinho assim sabe ... tanto que é uma galera que eu nunca ... nunca cheguei porque eu tinha medo de assustar eles sabe assim ... porque **eles eram tão fechados e eu sou tão espalhafatosa** ficava "meu ... vou deixar eles de boa porque acho que sei lá né eles:: ... se entende ali entre eles às vezes uma pessoa que nem eu eles num ... num vão gostar" foi uma coisa que eu nunca arrisquei ... hã::: mais o que ... como definiria? tem o grupo dos nerds também co::m certeza né ... aqueles que cê chega no intervalo tá falando de conta ... tá falando de redação que tem que entregar ... tem o grupo dos que:: "**ah num tô nem aí pra nada tô com:: cinco na média vou passar**" e esses era o que eu ficava mais ... **pê da vida né** assim "pô num pensa assim né () pode dar o seu melhor dá o seu melhor:: tenta(r) né" ... e:: eu::: ... se eu fosse me enquadrar em um desses grupos/**eu não me enquadrar nos nerds porque eu acho que eles eram muito fechados** ... mas assim quando precisava fazer coisa fazia mas também quando eu queria conversar

Com relação aos seus professores, Nicole identifica-se com a professora de história, por seu caráter contestador, principalmente, por ter enfrentamentos com a diretora para defender os alunos (“era uma pessoa que lutava muito... com a gente”) e com a professora de português, por ser bastante gentil e respeitosa, sendo categorizada como “amorzinho” pela jovem (“era uma pessoa que se doava muito aos alunos”). Ela identifica-se também com o professor de matemática, que a fez se interessar pela matéria (“eu descobri meu amor pela parte de exatas pelos cálculos e números e tudo o mais”) e optar pelo curso de Gestão Financeira, que passou a cursar quando concluiu o Ensino Médio.

Como podemos ver, frequentemente, Nicole define a si mesma a partir do outro, por meio de comparações. Esse é o caso por exemplo dos grupos da escola, ao apontar que os nerds são definidos por característica que ela não apresenta: são pessoas fechadas.

Podemos observar no quadro 25 com as autocategorizações e as autodescrições que aparecem na entrevista dessa colaboradora.

Quadro 25 – Autocategorizações e autodescrições de Nicole.

NICOLE	“eu era <u>muito homofóbica</u> quando pequena” = não sou homofóbica agora
	“eu sou <u>uma mistura do meu pai e da minha mãe</u> ”
	“eu sou <u>meio estressada</u> ”
	“eu sou <u>meio explosiva</u> ”
	“eu herdei a parte boa da minha mãe na comunicação”
	"cê é muito <u>estressada cê num tem paciência</u> "
	“eu sou <u>espalhafatosa</u> ”
	“eu não me enquadro nos nEr::ds porque eu acho que eles eram mUito fechados”
	“tipo sou <u>rebelde</u> ”

Fonte: elaboração própria.

Dentre os principais traços de sua personalidade, podemos destacar a comunicabilidade e, conseqüentemente, uma personalidade mais aberta, extrovertida (“alto astral” e “espalhafatosa”), além de uma personalidade impetuosa. A colaboradora também se reconhece como “rebelde”, principalmente no que diz respeito às práticas associadas à contestação, durante a ocupação.

Nicole também aborda aspectos relacionados ao seu envolvimento com a política ao longo da entrevista. Ao falar sobre as visitas que o CG recebia, ela menciona “pessoas que tinham certa militância” como um dos grupos que frequentava a ocupação. Ela atribui a esse grupo mais politizado grande influência e motivação para que o movimento acontecesse e diz que, graças a eles, os estudantes se tornaram “mais ativos na sociedade”.

Excerto 79

ENTREVISTADOR: e::: vocês receberam ... aliás/desculpa ... foi importante receber essas visitas? Por quê?

NICOLE: com cErteza porque assim essas pessoas que nos ajudaram ... eram **pessoas que já tinham uma certa militância** e já ... **sAbiam como lidar com sei lá a questão pOlícia a questão “vamo afrontÁ” tudo mais** ... E cAra foram extremamente importantes pra nós porque se não fosse eles nós/acho que **nós não teríamos a corAgem de::: sair nas ruas e/e tê(r) feito tudo que a gente fez** e ... sentar na rua e tá tipo policiAl ali e ficar tipo “**não vô sair daqui vou protestar mEsmo**” ... tipo “**sou rebelde**” entendeu essa coisa ... isso nossa as pessoas que ajudaram a gente foram mUito importantes muito muito muito porque além delas ... é::: nos ajudarem assim em questão de/de volume mostrar que não estÁvamos sozinhas **elas nos capacitAram ... a::: sermos mAis ativos né na nossa sociedade**

2.7 MICHELE

Michele é filha de pais separados e, atualmente, mora em um bairro próximo ao centro de Campinas apenas com a mãe, que é proprietária de uma empresa em outra cidade. Quando foi entrevistada, dois anos após a ocupação, ela trabalhava como auxiliar administrativa e cursava Engenharia Civil em uma faculdade privada. Pela rotina da mãe e da filha, que passam o dia fora de casa, ambas se veem apenas no período noturno. A estudante identifica-se bastante com a mãe e vê nela um exemplo, principalmente, por julgá-la uma pessoa batalhadora (“por tudo que ela já batalhÔ pra chegá onde chegÔ”). Outra característica que ela reconhece nela e na mãe é o fato de serem pessoas comunicativas e de fácil entrosamento.

Excerto 80

MICHELE: a minha mã::e nós somos bem parecidas em... assim... se relacioná(r) com todo mundo tê(r) essa facilidade de... de se interagí cum todo mundo...

No entanto, dentre os hábitos, ela menciona que prefere mais novela à leitura, ao contrário da sua mãe, que é uma pessoa que gosta de ler:

Excerto 81

MICHELE: minha mãe trabalha o dia tOdo eu tambÉ::m todos meus familiares trabalham fora... ma:::is... a minha mãe é uma pessoa que gosta bastante de LÊ... **eu já sô- um poquinho diferente dela... ma::is novEla assim é uma coisa que a gente gosta bastAnte** então quando eu chego o serviço é uma coisa que a gente gostá(r) de conversÁ(r) e interagí(r) um pouco mAis

Assim como acontece com os outros estudantes, também Michele reconhece nos hábitos da família o trabalho como o mais importante. E, da mesma forma que os demais, trata-se de uma família que não se preocupa com coisas de marca (“mas num é uma coisa quE:: nossos pais nos acostumaram que nós teríamos que ter coisas de marca...”). Mais uma vez, há uma identificação como classe trabalhadora:

Excerto 82

ENTREVISTADOR: (tá)... e::... quais são os hábitos diÁrios da sua família?

MICHELE: ai eu acho que num tem nada assim que que entre na nossa rotina:: **minha mãe trabalha o dia tOdo eu tambÉ::m todos meus familiares trabalham fora...**

Dentre os amigos, Michele menciona um menino que era da sala dela no Ensino Médio e que, tamanha era a amizade, ambos se viam como irmãos. Ela até associa as

características de semelhança entre eles pelo fato de serem do mesmo signo do zodíaco. Ambos são pessoas comunicativas e companheiras, como vemos abaixo:

Excerto 83

MICHELE: dizem quE/é porque nós somos capricornianos não sei se é verdAde ((ri))... mA::s assim... ele é **o tipo de pessoa que:: sabe não importa o horário cê pode conversÁ:: ele te-te respeita e:: convive bastante com você ele te apoia no que for preciso** então... eu me identifico um pouquinho mais com ele

Ainda com relação aos grupos da escola, a aluna se reconhece como pertencente ao que ela denomina de “grupo que tava lá pra tudo”, justamente por ela estar sempre disposta a ajudar com o que fosse preciso.

Excerto 84

MICHELE: eu-eu **era assim do grupo:: que tava lá pra tudo** mas que assIM:: **se fosse pra enfrentá(r) alguém eu tava lá junto** entendeu eu era-era mais esse grupo que tava todo mundo juntO... mas assim à noite que a gente tinha bastante dificuldade pra viv-né fazer a vigilância da escola por sê(r) uma escola bEm grande... mas eu era d-esse **tipo de pessoa que tava pronta pra enfrentá(r) o que fosse preciso**

Com relação à sua identificação com os docentes, ela menciona ter afinidades com o professor de filosofia e a professora de português, não pelas matérias em si, mas sim por suas personalidades (“não era duas matérias que eu gostava mas eu gostava do professor”/ “eles me ajudaram bastANte:: conversavam coMIgo::”). Ela comenta ainda que admirava uma professora “da Apeoesp” (Sindicato dos Professores), que inclusive dormia com os estudantes na ocupação e que dava apoio diverso aos estudantes, como trazer comida para eles por exemplo.

Podemos observar o quadro abaixo com as categorizações que aparecem na entrevista dessa colaboradora:

Quadro 26 – Autocategorizações e autodescrições de Michele.

MICHELE	“(tenho) <u>facilidade de interagir com todo mundo</u> ”
	“eu era do <u>grupo que tava lá pra tudo</u> ”
	“eu era esse tipo de pessoa que tava <u>pronta pra enfrentar o que fosse preciso</u> ”

Fonte: elaboração própria.

Dentre os principais traços de sua personalidade, podemos destacar a comunicabilidade e, conseqüentemente, uma personalidade mais aberta, extrovertida.

Michele também menciona que, dentre os aprendizados com a ocupação, está o poder de reivindicar e lutar pelos seus direitos.

Excerto 85

MICHELE: depois de vivê(r) tudo aquilo eu entendi que... sempre quando eu quis é **reivindicá(r) alguma coisa** que é de importância não só pra mim mas que eu acho que vá:: influenciá outras pessoas eu tenho que (se/sim) **lutÁ(r) até o final** pra que tudo seja:: ganho sabe?

2.8 ROSE

Filha de pais separados, Rose, que na época da entrevista trabalhava em um Pet Shop, vive com a mãe, costureira, em um bairro não muito afastado do centro de Campinas. Da mesma forma que os outros entrevistados, também Rose vê pouco sua mãe em decorrência de ambas trabalharem e chegarem em casa tarde (“eu/ estu::do minha mãe traBAIha a gente se vê poucas vezes no dia”).

Como observado na entrevista e em relatos em conversas informais, a secundarista não conseguiu concluir o Ensino Médio por sofrer “perseguição” da gestão da escola e da Diretoria de Ensino Leste. Mesmo após o período de ocupação, a polícia foi até sua casa com mandado judicial, quando sua mãe estava sozinha, para revistar coisas pessoais da estudante e levar computadores dela para serem investigados, sob a suspeita de que ela teria roubado algo da escola. Esse episódio é relatado em um trecho da entrevista:

Excerto 86

ROSE: eu tava na aula de português... a minha mãe me ligô(u)... começou a ligá(r) desesperada e eu atendi na aula dela eu pedi licença... e minha mãe tava chorano no telefone... minha mãe falô(u) assim... “tem cinco carros da polícia civil... na frente de casa... eles entraram aqui den/de casa...” ela falô(u) “eles abriram seu guarda-rôpa e jogaram tudo pra fora...” ela falô(u) “eles tão pegano os computador... seu notebook seu computador que tem aqui fora... aqui den/da sala...” e... começaram a abrir caixas e caixas **falano que... eu tinha robado... a escola que eu tava seno acusada...** e minha mãe falô(u) eles vão leva(r)... e eu falei “comassim eles vão leva(r)?” ela falô(u) “tem um mandato... de busca e apreensão...” aí eu falei assim... “por que que eles num fizeram quando eu tava em casa?” porque eles sabiam o período que eu estudava sabia que eu tava na escola... e minha mãe nervosa aí eu... aí eu não sabia se eu acalmava minha mãe o que eu fazia

Com relação aos seus pais, mesmo vendo seu pai poucas vezes ao ano, a secundarista diz que se identifica muito com ele, justamente pelo seu caráter inconformista e contestador, diferentemente de sua mãe, que tem uma personalidade mais

pacífica. Além disso, ela categoriza seu pai como impulsivo (“meu pai ele é bem assim impulsivo de fazê e só depois pensá”), característica que ela concorda também apresentar.

Excerto 87

ROSE: eu me identifico muito com meu PAI... mesmo não tendo muito contato a minha **mãe ela é muito:: ela aceita muito as coisas do jeito que é e não questiona muito a/ as coisas**

Já com relação à sua família, ela diz ter pouco contato com todos e que não concorda muito com o estilo deles: praticamente todos evangélicos e conservadores.

Excerto 88

ENTREVISTADOR: e:: como você definiria o estilo dos seus familiares?

ROSE: são **tudo evangélicos...** ((ri)) então tudo... ai e a gente não... a opinião deles são muito... eles é **muito conservador** ainda... então... num dá muito certo

Com relação a outras pessoas, Rose confessa que tem poucos amigos de verdade, por medo de “quebrar a cara”. Por conta disso, ela se categoriza como “cautelosa”, como vemos abaixo:

Excerto 89

ROSE: hum:: hoje em dia eu num considero muita gente como amigo (as)sim... **sou bem cautelosa** com isso porque... já quebrei muito a CAra só que... acho que tem... duas ou três pessoas só

Ela menciona que, de um modo geral, ela era mais “quieta” e “sozinha” e que muitas pessoas evitavam contato com ela por conta de seu estilo e que, muitas vezes, essas pessoas a chamavam de “estranha”. Ela comenta também que ela era “bem agressiva”, volta e meia arrumava briga com outros alunos da escola.

Excerto 90

ROSE: na escola? na escola eu sempre... eu fui **mais quieta mais sozinha...** sempre fiquei **na minha... não/não tinha muitos amigos ali...** sempre fui... bem... o pessoal sempre fala que eu fui **bem agressiva** mas... é que... num/eu num.. não é que **eu não conseguia fazer amizades** só que eu/eu via o/as pessoas me chamando de **estranha** e tudo mais... e eu não gostava.

Dentre os amigos, Rose menciona que se identificava com uma outra menina que também havia participado da ocupação, justamente, por ver nessa outra garota um mesmo traço da sua identidade: o fato de serem “pessoas extremas”, como observamos abaixo:

Excerto 91

ROSE: ai eu m/ eu e ela... bem assim na ocupação **a gente era bem:: bem extremo** de...ou é ou não é ou vai ou num vai... ai eu me identifico muito com ela por causa disso... a gente se parece também

Ainda enquanto fala de sua relação com seus amigos, Rose comenta que se parece com uma menina, que também participou da ocupação, principalmente por traços físicos, como o corte de cabelo. Nesse momento, ela se compara com as pessoas que ela conheceu na igreja e na escola, dizendo que ela se difere deles justamente por ela ser “muito coração para ajudar”. Inclusive, durante a ocupação, ela diz que tinha conflitos com outros participantes, pelo fato de ela querer ajudar os moradores de rua, doando marmita para eles, como vemos abaixo:

Excerto 92

ENTREVISTADOR: e:: é seus amigos se parecem com você?

ROSE: só ela ((ri))

ENTREVISTADOR: por quê?

ROSE: (ah eles assim comigo?) ... só a Carla... eles num num não... ele eu conheci na iGREja então

ENTREVISTADOR: [olha

ROSE: é:: daí num é/ tem umas ideia que num

ENTREVISTADOR: [num bate

ROSE: num... não muito... questão de:: ajudá(r) o próximo eu num::... **sô(u) mui::to coração pra ajudá(r)**... tanto que na ocupação... muita gente ficô(u) brava comigo por causa disso... de ajudá(r) de

ENTREVISTADOR: [sim

ROSE: eu pedia tipo... um monte de marmita pra () que não preciSAva

ENTREVISTADOR: ((ri))

ROSE: e o que sobrava a gente dava pros morador de rua

ENTREVISTADOR: [que legal::

ROSE: e:: eles num pensam muito... em ajudá (r) quem precisa (o próximo)

Ainda relacionado à categorização “muito coração pra ajudar”, em outro momento da entrevista, Rose menciona que, mesmo depois da ocupação, ela continua atuante em projetos sociais, principalmente em bairros mais carentes da cidade de Campinas, como a região do Campo Belo, que a secundarista menciona:

Excerto 93

ENTREVISTADOR: e:: atualmente como que você costuma aprender mais coisas de um modo geral?

ROSE: leno... eu gosto de ler bastante só que eu depois que eu saí da ocupação que tinha aca/ **eu sempre comecei muito em ajudar pro/projetos é:: eu ajudo::** sabe o Mandela? que foi reintegrado eu: fui na reintegração posteí igual loca na página da ocupação... e:: eu ajudo acho que **umas três quatro comunidade morador de rua eu me preocupo muito** eu num penso duas

vezes eu tiro do meu.. dou pra pessoa e aí eu/ foi uma coisa que eu que na ocupação mesmo eu via tano como era no centro eu via muito morador de rua passano e aí eu comecei a me conscientizá(r) tipo a gente fez aquilo foi tão bom tão gostoso consegui ajuda(r) as pessoas que **quando acabou também eu continuei aí hoje em dia em vez de eu ficá só / só leno só isso aquilo eu passo a tarde do meu dia praticamente em comunidades** tipo com criança levo:: folha sulfite material essas coi/ e fico lá conversando que eu acho que é uma coisa muito importante também amanhã lá no Campo Belo a gente organizou um sarau e uma ceia de noite pás família que num:: num tem condição de tê(r) porque além de:: só levar alimento e dá comida às vezes é bom passá(r) um conhecimento principalmente pás criançada né

Ao responder sobre os grupos da escola, Rose menciona que outros alunos a categorizavam como “punk”. No entanto, ela diz que prefere não se enquadrar em nenhum grupo, que não quer ser rotulada, pois ela julga ter um pouco de cada “tribo” e que não conseguiria se identificar completamente com um grupo único. Assim como Ingrid, Rose, de certa forma, vê sua identidade como “multifacetada”.

Excerto 94

ROSE: muita gente vinha nossa **você é punk...** se é... se é isso aqui... eu... **eu num::... num me coloco... num...tipo...certa ideologia por que eu acho que eu/te/tenho um pouco de tudo...**eu acho que eu tenho muito pra aprender e muito pra Viver [recorte] **eu não gosto de ficar presa às coisas** e parece que a partir do momento que se fala assim nossa eu/tipo eu sou não sei o que... se vo/se **você não carrega aquele negócio totalmente com você...** ou você começa a... ler sobre outras coisas ou:: out/parece que você tá se auto... enganando sendo falso sendo

Na entrevista, Rose menciona alguns professores em específico com o qual se identificava. Primeiramente, com a professora de português (“uma das professoras que eu... acho que... que eu mais amo na vida”), que, mesmo recebendo muita bronca dela por ter dificuldade com a matéria, ela admirava a postura e o jeito de ela tratar as pessoas. Outro ponto que faz a secundarista admirar essa professora de português é o fato de ela ter ensinado os alunos a lutarem por seus direitos e a importância de se ter conhecimento, como vemos abaixo:

Excerto 95

ROSE: tipo ah o que ela me ensinô(u) sobre sempre **ir atrás d/dos meus direitos nunca deixa nin/ninGUÉM passa por cima de mim** e que:: se tem alguma coisa que tipo me diferencia diferencia qualquer um dentro de uma escola é **o conhecimento** do do que você pode do que você não pode até onde a gestão pode porque hoje em dia ah a falta de conhecimento das pessoas principalmente dentro da escola da rede pública então... é/é precária

Em seguida ela menciona que se identifica com o professor de Sociologia, que antes da ocupação ela não conversava muito, mas, durante a ocupação, ela se aproximou dele (“ele me ajudou MUIto a estudar... pra... entrevista tudo mais”), passando a admirá-

lo. Por fim, ela menciona a importância do professor de Filosofia (“foi um dos professor que também marcou minha vida”),

Ao analisarmos o questionário sociocultural, Rose também aponta que tem mais interesse por Sociologia, Filosofia e Artes e justifica que gosta “bastante de estudar o indivíduo e a sociedade, o governo, o sistema e sobre a política”. Ainda no questionário sociocultural, ela explica, em uma pergunta aberta, que a escola tem um papel importante na vida das pessoas como “os ensinamentos principalmente em questão de posicionamentos sobre política e governo”.

Em outro trecho da entrevista, Rose menciona que gosta bastante de ler. Durante a ocupação, a colaboradora dessa pesquisa teve a oportunidade de ler vários livros, em especial, sobre política. Ela conta que, normalmente, sob a gestão da diretora, os alunos não tinham tanto acesso à biblioteca, geralmente porque estava sempre fechada. Então, no momento da ocupação, Rose conseguiu pegar vários livros de seu interesse:

Excerto 96

ROSE: aí foi o que eu comecei a pensar tipo “eu preciso pará(r) e antes de conscientizar alguém sobre o que é isso daqui e sobre o que a pessoa pode ou não fazê eu tenho que me conscientizá(r)” aí foi que **eu comecei a lê(r) a estuda(r) tudo/ eu pegava/ peguei muito livro ali da biblioteca também pra ler** porque antes quando a Fernanda tava lá num/ a biblioteca era fechada cê ia pegar livro a mulher não tava e aí gente teve oportunidade pra gente te o acesso

Podemos observar o quadro abaixo com as categorizações que aparecem na entrevista dessa colaboradora:

Quadro 27 – Autocategorizações e autodescrições de Rose

ROSE	“sou <u>bem cautelosa</u> ”
	“eu fui <u>mais quieta</u> ”
	“eu fui <u>mais sozinha</u> ”
	“não conseguia fazer amizades”
	“hoje em dia sou <u>mais politizada</u> ”
	“a gente era <u>bem extremo</u> ”
	“eu sou <u>apartidária</u> ”
	“a gente tá <u>posicionado</u> ”
	“nossas <u>ideias</u> estão <u>feitas</u> ”
	“sou <u>mui::to</u> coração pra ajudá...”

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os principais traços identitários que emergiram ao longo da entrevista, podemos destacar a impulsividade, a discricção, o caráter contestador e “extremista”, a

politização e, ao mesmo tempo, o apartidarismo, o interesse por ajudar as pessoas, a empatia e, por fim, a liderança e a comunicabilidade.

Dentre suas principais características, a secundarista, assim como os próprios amigos, também se reconhece como “líder” e “porta-voz” do grupo, como vemos no trecho abaixo:

Excerto 97

ENTREVISTADOR: é:: existe algum líder que falava em nome do grupo que falava pelo grupo? existia algum porta-voz do grupo?

ROSE: ((suspira)) então eu fui acusada VÁrias vezes desde o primeiro dia... que falavam que:: que **eu era um porta-voz...** começaram a me taxá(r) **como líder** que tudo queu tipo qualquer coisa que fosse fazê(r) na escola **tinha que perguntá(r) pra mim** “ai mas esse a Rose dexa ai a Rose vai brigá(r)...” e: e eu nunca fui assim sabe? só que eu acho que é uma coisa que... uma vez umas pessoas falaram pra mim de fora da ocupação... que por eu tê(r) tipo **eu passei segurança no que tava acontecendo...** aí falou tipo “você passou tanta segurança de tanta certeza do que tava acontecendo que as pessoas tava perdida ali dentro” mas o povo achava que eu tamBÉM::: pelo jeito sabia o que tava fazendo e por eu já ter participado de alguns atos e todo mundo já sabê(r) e/ é:: eu acho que eles meio que sentiram uma::... hum/ tipo “**vamo falá(r) ca Rose se pode fazê(r) isso do que fazê(r) aquilo**” e aí eu teve uma hora que eu comecei a vê que tava incomodando algumas pessoas

A visão de que Rose era uma das maiores líderes da ocupação e o fato de ela ser respeitada pelos demais se dava, justamente, por já ser “militante” e ter participado de outros atos de contestação antes mesmo de a ocupação acontecer. Ela menciona que as pessoas se sentiam “seguras” e confiavam nela por esse histórico de contestação e por seu posicionamento mais “radical”, como vemos abaixo:

Excerto 98

ROSE: aí algumas coisas que umas pessoas achava errado e que eu tinha **uma ideia de::... de resistência** de “se a polícia vim nós::: senta maderá... quero vê(r) de escudo e tudo/” mas é que desde dois mil e doze e:u/ tipo a **gente tinha já pegado uma FÁbrica abandonNada testava um molotov** testava escudo PRA:::to então **eu já tinha uma::: uma militância** mais... “vamo se tivé(r) que tê(r) treta vai tê(r) treta...” e o povo já recuava em questão disso aí ficava um negócio de **o povo senti(r) uma segurança em mim por causa disso**

Rose categoriza-se como “politizada”, como alguém que tinha “as ideias feitas”, em virtude, justamente, de ter participado da ocupação. O interesse por política é um resultado de seu envolvimento com o movimento:

Excerto 99

ROSE: “voceis normalmente esperam uma pessoa que num entende que num entende sobre política posicionamento político” falei “mais a diferença entre aqui e algumas pessoas que você

conhece é que **a gente não tá aqui pa brincadera a gente tá posicionado nossas ideia tão feita** ou voceis.. tipo tira ou não tira o noturno e não tira não fecha a sala ou a gente continua aqui”

Excerto 100

ROSE: hoje/hoje em dia **eu sou mais pOlitizada** tipo eu te/eu tEnho uma mente aberta ... pas pessoas pa política e pa vIda mesmo ... **depois da ocupação** porque eu/eu nu::m ... eu acho que foi um choque de realidAde que t/que tOdo mundo ali precisava ... foi muito ...

Ela comenta que sua participação na ocupação foi importante por trazer grande aprendizado em vários aspectos de sua vida, dentre eles, a formação política, a formação pessoal e a aquisição de maior responsabilidade, como vemos abaixo:

Excerto 101

ROSE: a/a gente tava fazendo TANta coisa que/eu tava aprendendo o tanto que eu não tinha aprendido ... no/nos três anos que eu tinha feito eu não tinha aprendido um tErço do que **eu tinha aprendido ali ... politicamente... cOmo pessoa...** tipo a/se a/a prender a ter **uma responsabilidade dentro da escola**

Além de se considerar politizada, outro ponto importante com relação à Rose é a sua relação com os partidos políticos. Assim como outros secundaristas, Rose categoriza-se como “apartidária” e, ao longo da entrevista, ela deixa bem claro que tinha aversão à atuação de determinados partidos políticos junto com os alunos da ocupação. Um dos motivos por Rose se considerar “apartidária” é, justamente, por não concordar com todas as ideias de determinados partidos, em especial os de esquerda que atuaram em favor da ocupação, e com as posturas dos membros desses partidos com relação a certos membros da ocupação Carlos Gomes. Podemos observar isso em trechos como abaixo:

Excerto 102

ROSE: nÃo Assim eu... eu fico em questão/eu sou tipo::... eu num/ eu também **num... so:::u tipo muito:: assIm com partido...** é que eu acho que na ocupação mesmo **eu peguei um... um ranço...** bem... bem grande do pisOl... e eu:: tipo eu não vejo tipo uma coisa rUIm... eu vejo que mAno tIpo infelizmente no meio político:: exIste... tipo:: (tê(r) um partido) então não tEm eu ficá(r) aqui nO:::ssa... eu sO:::u contra num sei quÊ

Excerto 103

ENTREVISTADOR: ((ri)) a ocupação é:: fez você se interessá mais por política/

ROSE: sI:::m/

ENTREVISTADOR: pOr quê?

ROSE: não tinha interesse... eu acho/eu falava assim... “A:::i moça” sou/tinha uma coisa que eu escutava mUito “**Ah e:::u eu sô(u) apartidária... a eu sou partidária...**” AI nÃo e aí eu... quando eu comecei a/a tipo a tá na ocupação e eu co/tipo o Vinícius ele é:::... ele falô(u) que ele é o:: o que criô(u) o pesOl ju:::ntos sei lÁ... o Carlos eu acho que ele era do eme-Esetê e/e do::: pEsOl

ficava lá na frente... e eu comecei tipo ao invés de ficar falando assim: “**Ah eu sou aparti-dária** Ai eu sou p/dã...” eu falei “mano porque que o () num começou a conversar? te conheceu? é muito fácil a gente sair julgando tipo... conheceu as ideias” daí eu comecei a conversar com o cara do pe-Ésse-teú começamos a conversar com o cara do pe-sol... é:: A:: um monte de partido que tinha lá... u/o::/o único que não foi foi a tê-Éspi num/num dava não... num dava pra conversar com aquele cara... e **eu comecei a/A:: tipo... vê(r) umas coisa/num gostei de algumas coisas que eu vi de uns posicionamentos políticos que eu achei...** e eu comecei tipo não é que minha opinião mudou(u)

Em outro trecho da entrevista, Rose comenta sobre um episódio em que pessoas de um determinado partido político a levaram para uma sala e começaram a humilhá-la, por conta de ela ser contra a atuação deles dentro da ocupação. A partir disso, ela menciona que a ocupação teve pontos positivos, como a boa organização dos alunos e a importância política do movimento, mas teve também pontos negativos, como a atuação de partidos políticos junto da ocupação, que ela julga, assim como outros secundaristas, ser um “movimento liderado pelos estudantes”.

Excerto 104

ROSE: é... tem alguns professores... e alguns a... alguns alunos alguns professores... e alguns:... algum/alguns amigos de professores... de partido... me levaram pra MA SALA perto do:: refeitório... falaro que queria conversar comigo... deixaram quase NINGUÉM entrar... só:: **eles mesmo... começaram a me humilhá(r)...** me xingar/me xingaram muito eu saí da sala chorando começaram a me xingá(r) me xingá(r) muito... e tinha uma menina que tava na sala que agora ela é amiga minha... ela falou(u) que::... tudo tava tipo () eles já tavam... () já tinham esquematizado tudo isso sabe?... de::... a gente **a gente é bonzinho com vocês até quando tá sendo útil pra nós...** quando a ocupação ali já num tava::... é sensível... pro partido deles e já tinham conseguido uma campanha boa p/outro ano pra fazê(r)... eles começaram a... simplesmente... lavá(r) mão jogá(r) mão... é que eu... é uma coisa que eu... que eu conversei com o menino que fez a entrevista que também ele falou(u) muita/muitos pontos... positivos da ocupação só falou(u) pontos positivo... só que é uma coisa que eu também penso... a gente... tem que passar **os pontos positivo que foi organizado político MARAVILHOSO e ÓTIMO...** só que a gente também tem que vê(r) que::... a:: dentro de uma ocupação precisa de muito mais que::... SÓ pensá(r) em nossa a gente vai fazê(r) isso a gente vai fazê(r) aquilo... porque **a gente tem que vê(r) que...a... o... a política também principalmente os partidos...** ou v/ou você:: tem um posicionamento ou eles::... vai cair em cima... querendo:: que... ofereceu tinha um... um cara lá que ele tava DANçando camisa de partido falando/AI usa em ato... e eu falava num é assim... é... tipo é uma responsabilidade e tanto você levantá(r) uma BANDEIRA tipo do PSOL... nossa é um é umas ideias que... que realmente tem que seguir... e aí eu comecei a... vê(r) lá dentro que a partir do momento que tipo **É uma ocupação é um movimento liderado PELOS ALUNOS PELOS ESTUDANTES...** só que:: a partir do momento que ele/que só os estudantes TENTAM... andá(r) sem eles... o jogo vira o jogo muda... eles começam a:: a sê(r) contra... eu briguei com:: cum cara da APEOESP e cum::... ai eu num sei um::... um cara lá

3. AUTOCATEGORIZAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES PESSOAIS

Como podemos observar, vários desses estudantes apresentam semelhanças em suas trajetórias de vida e isso traz consequências para seus traços identitários. Existe grande influência dos processos de socialização e dos percursos de vida dos jovens com as suas construções identitárias pessoais. Muitas das designações que os caracterizam são fruto da vida que tiveram, das pessoas com quem conviveram, das experiências que vivenciaram. Podemos identificar como a estrutura social na qual se inserem tais jovens influenciou a construção das pessoas que eles eram/foram no momento da entrevista.

Ao assumirmos uma concepção de que identidade é ao mesmo tempo incorporada e emergente (cf. HANKS, 2008; BUCHOLTZ; HALL, 2012), levamos em consideração simultaneamente o papel da estrutura social sobre os atores e o papel da agentividade dos atores em seus contextos específicos.

Podemos, então, analisar as trajetórias de vida desses estudantes, conforme suas narrativas ao longo das entrevistas, alinhadas ao uso de categorizações para explicar elementos de sua formação social responsáveis pela construção das identidades pessoais apresentadas por eles. Para isso, levamos em conta o *habitus*, como “subjetivação das estruturas sociais” nos termos de Lahire, o contexto e o patrimônio de disposições de cada indivíduo, bem como suas capacidades e possibilidades de escolhas, de forma estratégica, todos responsáveis pela construção das identidades individuais.

A partir de informações socioculturais, descritas no item “perfil dos colaboradores” (vide capítulo II), retiradas do questionário aplicado, é possível descrever e explicar categorizações e traços identitários que esses entrevistados apresentam como reflexo de vários aspectos como origem dos pais, bairro onde vivem, escolaridade da família, renda da família e situação de trabalho.

A respeito da origem dos pais, Eduardo, Marcos, Nathan, Ingrid, Nicole, Michele e Rose têm pelo menos um dos pais originários de outra cidade. Dentre eles, Marcos e Nathan têm pais de origem nordestina, já Eduardo, Ingrid, Michele e Nicole têm um ou os dois pais originados de outro estado do Sudeste. Outro dado, fruto do processo migratório do Brasil, é que, dentre os jovens, nem todos nasceram em Campinas – SP, apenas Marcos, Daniel, Nicole e Michele. A trajetória de vida dos pais traz consequências para as construções identitárias dos jovens.

Observamos que existe uma correlação entre migração dos pais com o bairro onde a família vive. Como já apontamos no item “perfil dos estudantes”, aqueles cujos pais são originários de Campinas e São Paulo são moradores do centro, enquanto as famílias de migrantes de outros estados moram em regiões mais afastadas do centro. Isso pode

evidenciar uma característica da cidade de Campinas: ter maior concentração de migrantes nos bairros mais periféricos e pobres. A exemplo disso, o estudante Nathan, filho de mãe solteira vinda do Nordeste, relatou viver em uma favela da região da Vila União, extrema periferia de Campinas, que é o que acontece com muitas famílias que migram para Campinas sem condições de se estabelecer financeiramente ou pagar aluguel.

A origem social também aparece em expressões específicas para categorizar principalmente pessoas, na forma de gíria. Observamos, nas heterocategorizações, léxico relacionado a um determinado grupo social, como a categorização “chaves”, que aparece na fala de Daniel e Nathan, e “quebrada”, que aparece na fala de Ingrid. Além de designar um determinado grupo social, tais expressões também são tipicamente empregadas por falantes inseridos em um certo tecido social. Entendemos, aqui, que o léxico empregado para categorizar também indicia a origem social de quem está falando.

No que diz respeito ao perfil econômico, todos os jovens exerciam algum tipo de trabalho quando foram entrevistados. Eduardo é o único que não exerce atividade remunerada e dedica-se somente à faculdade e a movimentos pró-esporte e ciclismo na cidade. Ele reconhece ter uma condição privilegiada diante dos colegas ao mencionar categorizações como “pessoas mais prejudicadas pela sociedade” e “pessoas que têm condição”, sendo que é nessa última que ele se diz incluir. Daniel, também, de certa forma, difere dos demais por ser proprietário de um pequeno negócio, conquistado com o dinheiro que ele usaria para fazer faculdade.

Renda e escolaridade dos pais têm grande influência na construção da identidade desses jovens, na construção da pessoa que eles passaram a ser. Como dissemos, a renda familiar dos participantes da pesquisa é basicamente idêntica, não ultrapassando 4 salários mínimos. A escolaridade dos pais, de um modo geral, também é bastante parecida: todos os pais estudaram no máximo até o ensino médio, com exceção da mãe de Eduardo e Ingrid, que possuem ensino superior completo. Tais características serão responsáveis pela incorporação de gostos e interesses, típicos de classe, como veremos mais adiante.

A partir da descrição dos dados feita no início do capítulo, foi possível elaborar o quadro 28 com as principais identificações dos estudantes seja dentro da própria família, correspondente à socialização primária, seja com amigos e professores, correspondente à socialização secundária:

Quadro 28 – Socialização e identificação pessoal.

Colaborador	Identificação com a família	Identificação com amigos/grupos	Identificação com professores
Eduardo	Mãe (“batalhadora”)	Amigos do Ensino Médio (“brincadeiras”)	Sociologia (“construtivista”) Português (“amiga”)
Daniel	Irmã (“aparência, loucuras”)	Grupo mais reservado Amigos parecidos (“mesmas músicas, mesma cerveja”)	Filosofia (“conversas”) Português (“incentivo e amizade”)
Marcos	Irmão (tocar instrumentos)	Vários amigos (cada um com um traço específico)	Filosofia (“formação crítica”) Sociologia (“formação crítica”) Artes Matemática
Nathan	Tio (veio para São Paulo estudar) Irmão (gosta de esportes)	Amigos por afinidade (política, música e esporte)	Filosofia Sociologia
Ingrid	Mãe (“evoluída”, “inteligente”)	Amigo (gostam “artes” e “desenho”)	Português Sociologia Filosofia História
Nicole	Mãe (“comunicativa”) Pai (“estressado”)	Amigos (“alto astral” e de “autoestima elevada”)	História Português Matemática
Michele	Mãe (“batalhadora”, “comunicativa”)	Amigo (“comunicativo” e “companheiro”)	Filosofia Português
Rose	Pai (“inconformista e contestador”)	Amigos (“pessoas extremas” e “muito coração pra ajudar”)	Português Sociologia Filosofia

Fonte: elaboração própria.

Como podemos observar, tais jovens vão se categorizando e se descrevendo a partir da relação que eles estabelecem com outros atores sociais. Certa parte dos traços presentes na identidade pessoal dos jovens é influência de suas relações com familiares. Muitos colaboradores se autodefinem a partir de características de membros da família, o que demonstra o quanto a identidade pessoal desses jovens também é de certa forma “moldada” pelo seu convívio familiar. A socialização primária é um período em que os indivíduos aprendem as primeiras categorizações acerca do mundo (cf. JENKINS, 2000), a partir de um determinado “óculos social”. Há exemplos de colaboradores que reconhecem em si traços identitários presentes nos pais ou irmãos, como é o caso de Rose, que diz se identificar com o pai por ele também ser “inconformista” e “contestador”, o caso de Nicole, que diz se parecer com a mãe por ser “comunicativa” e com o pai por ser “estressado” ou de Michele, que diz se identificar com a mãe por ser “comunicativa”. É muito frequente ouvirmos, do senso comum, que a pessoa “puxou” ao pai ou à mãe ou adágios populares como “o fruto não cai longe da árvore”. Em outros casos, práticas culturais que fazem parte do convívio familiar também são incorporadas pelos jovens, como no caso de Marcos, que aprendeu a tocar instrumentos e se interessar por música por influência do irmão, ou de Nathan, que tem tanto interesse quanto o irmão por esportes. Nathan ainda vê o tio como exemplo para sua vida, por ter migrado do Nordeste para São Paulo com o objetivo de estudar. Provavelmente, alguns dos fatores que levaram Nathan a ingressar em um curso superior de Educação Física são motivados pela sua identificação com o tio e com o irmão.

No caso da relação com amigos, os colaboradores se aproximam ou passam a conviver, num contexto de socialização secundária, com pessoas ou grupos com os quais se identificam. Ao categorizar o outro, os atores sociais também estão se categorizando, pelo simples fato de mencionar quem são os amigos que se parecem com eles. Como dissemos, os jovens se autodefinem também quando apontam características similares ao outro, ou categorizam pessoas e grupos sociais dos quais fazem parte.

Algo que chama bastante a atenção é a identificação dos jovens com os professores. Há uma regularidade nos professores escolhidos por eles como sendo aqueles que os influenciaram ou com os quais se identificam. O professor de Filosofia é em seis das oito entrevistas, e é caracterizado como um professor que instigava discussões e debates durante as aulas. A professora de Português também aparece na fala de seis dos oito entrevistados e sua importância é muito mais pela sua relação amigável com os

alunos do que a matéria propriamente dita. Outro professor que aparece em cinco das oito entrevistas é o de Sociologia, mencionado principalmente pela importância na formação crítica e política dos alunos. Tais professores além de desempenharem um papel bastante importante para o processo de ocupação, também criaram nesses alunos traços de identidade que, em vários deles, era inexistente, como o gosto e o interesse por política e questões sociais. A professora de Português, conforme a fala dos jovens, teve grande relevância para a vida pessoal de cada um, incentivando os alunos ao estudo e a fazer uma faculdade, como menciona Nathan por exemplo.

Podemos também organizar os dados apresentados anteriormente em um outro quadro (quadro 29), desta vez contendo os gostos e os interesses que os jovens desenvolveram na família, e os na escola e para, finalmente, mostrar os traços de identidade que podemos identificar como suas características pessoais.

Quadro 29 – Socialização e traços de identidade dos estudantes.

Estudante	Gostos/ interesses desenvolvidos na família	Gostos/ interesses desenvolvidos na escola	Traços de identidade
Eduardo	Religião (“evangélico”) Comprar o necessário Televisão	Leitura (por obrigação) Política Sociologia e Português Esportes	Liderança Interesse por política Interesse por causas sociais Personalidade aberta/ Comunicativo
Daniel	Jornal na TV Cerveja e conversas Leitura Música e instrumentos Discussão política Roupas e comida	Português e Filosofia Leitura e redação	Reservado e fechado Comunicativo Liderança Interesse por política Posicionamento de esquerda Interesse por música
Marcos	Instrumentos musicais	Filosofia, Sociologia, Artes e Matemática	Interesse por música Comunicativo Alternativo Um mix
	Futebol	Filosofia e Sociologia.	Interesse por esporte

Nathan	Culinária (nordestina)	Debate político	Interesse por política Eclético Comunicativo
Ingrid	Estudo e leitura Religião (católica) Programas SESC Eventos culturais	Português, Sociologia, Filosofia e História. Artes e desenho.	Comunicativa Liderança Empática “Nerd” Apartidária Diplomática
Nicole	Desinteresse por marcas	História, Português e Matemática.	Comunicativa / Personalidade aberta Impaciente Determinada Impetuosa Rebelde Gosta de ajudar
Michele	Novela Trabalho Desinteresse por marcas	Filosofia, Português e Sociologia.	Comunicativa Fácil entrosamento Companheirismo
Rose	Contestadora e questionadora	Leitura Português, Sociologia e Filosofia.	Impulsividade Discrição Contestação “Extremismo” Apartidarismo Empatia Liderança Comunicabilidade

Fonte: elaboração própria.

Com base no que Bourdieu (1987, 2006) denomina de *habitus* de classe, podemos identificar certos gostos e interesses que enquadram esses jovens num grupo social específico. Uma dessas características, por exemplo, é o desinteresse dos jovens e da família por grifes famosas (lembrando que há também um conjunto de grifes que são voltadas para classes sociais mais periféricas e que, inclusive, compõe a estilização dos membros desse grupo, como o já mencionado caso do óculos “juliet”, da marca Oakley).

Segundo suas falas, eles não se importam com a marca daquilo que vão comprar e preferem gastar dinheiro com outras coisas, como na fala de Eduardo, que menciona preferir gastar dinheiro com “experiências” e não com “coisas” e comprar somente “o necessário”. Outros interesses como ver novela e “trabalhar bastante”, mencionados por Michele, também são exemplos do que Bourdieu chama de *habitus* de classe, que, neste caso, correspondem a gostos, interesses e necessidade de uma família de trabalhadores.

Ainda com relação à socialização primária, é na família que alguns dos colaboradores desenvolvem certos traços de sua identidade pessoal. Como dissemos, temos o caso de Daniel, que apresenta o traço “politizado”, ao mencionar que é rotina em sua família discutir política, ou no caso de Rose, que se categoriza como “contestadora”, ao identificar-se com o pai. Certos interesses por práticas socioculturais também se desenvolvem no seio familiar, como gostar de determinado estilo de música ou tocar instrumentos, como no caso de Daniel e de Marcos, ou ter interesse por leitura e frequentar eventos culturais, como no caso de Ingrid, ou gostar de esportes, como no caso de Nathan.

Quanto ao papel da escola, observamos que certos gostos e interesses foram desenvolvidos durante o processo de escolarização dos jovens e, neste caso, não mais no interior da família. É o caso, por exemplo, do interesse por matérias e assuntos específicos, típicos do conhecimento escolar, o interesse pela leitura, que muitos só passam a ter depois de ingressar no ensino formal, e o interesse por política, como mencionado por Nathan e Eduardo, que passaram a gostar do assunto e entender mais sobre ele somente na escola. Os professores são os principais atores envolvidos no processo de incorporação do *habitus* típico dessa instituição. Eles também são responsáveis por desenvolver nos alunos um nível de letramento cada vez mais elevado, em especial o letramento crítico (cf. STREET, 2014) e uma visão crítica de mundo.

Também em decorrência da socialização secundária, como apontamos no capítulo II, um dos objetivos da ocupação da E. E. Carlos Gomes era o de evitar que o período noturno fosse fechado, havendo uma solidariedade dos secundaristas com os alunos do período noturno, composto sobretudo por alunos que trabalhavam. Há aqui uma solidariedade entre pessoas que se reconhecem como pertencentes a uma mesma instituição e que reconhecem a igualdade de direitos sociais, no caso o acesso à educação, entre os membros dos diferentes turnos ou períodos da escola.

Outra característica que chama a atenção é o interesse dos jovens por fazer um curso superior. Cinco dos oito colaboradores faziam uma graduação no momento da

entrevista e Daniel havia iniciado o curso de Direito e trancado para abrir seu próprio negócio. Mesmo pertencendo a famílias cujos pais em sua grande maioria não tinham curso superior, esses jovens desenvolveram o interesse por ter uma profissão, ingressando em uma faculdade. É difícil afirmar com exatidão o que de fato os motivou a ingressar em um curso superior, mas uma possível explicação é o momento político em que a concessão de bolsas, financiamento estudantil, ampliação de vagas e outros incentivos, resultados dos governos Lula-Dilma (2003-2016), proporcionou a muitos jovens a oportunidade de ingressar em uma faculdade. Provavelmente, os professores do ensino médio foram também grandes incentivadores para que eles continuassem estudando, como aparece na fala de Nathan sobre a professora de português.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, observamos como os estudantes categorizam a si mesmos, a partir de suas relações com outros indivíduos: membros da família, amigos e professores. Vários traços de suas identidades são resultado das interações com esses diferentes atores sociais, havendo uma correlação entre família/amigos/professores e suas identidades.

Salientamos, como apontam Bucholtz e Hall (2012), o aspecto relacional da identidade e a importância dos processos de identificação social ao longo da socialização desses atores. Fica evidente também, nesse capítulo, o papel da estrutura social e de sua subjetivação, correspondendo ao que Hanks (2008) denomina de incorporação.

Observamos ainda que traços identitários individuais são evocados por autocategorizações, expressas por descrições definidas, materializadas linguisticamente por Sintagmas Nominiais, ou expressas de forma ancorada (cf. MARCUSCHI, 2001) por autodescrições. Assim como o processo de heterocategorização analisado anteriormente, em que categorizações são ancoradas por predicções e sequências narrativas ou conceptualizadas por metáforas conceituais (cf. LAKOFF; JOHNSON, 2002), também aqui observamos o uso de outros recursos textual-discursivos para ancorar autocategorizações.

A identidade individual, ou pessoal, pressupõe que cada indivíduo é único e que apresenta atributos que são exclusivos a cada pessoa. De fato, podemos reconhecer em cada um dos secundaristas uma série de autocategorizações que os definem como singulares, a partir de seu histórico de vida e de suas relações sociais, tanto na socialização primária como na secundária.

No entanto, mesmo havendo características muito particulares a cada um, é possível dizer que também há um conjunto de semelhanças que são recorrentes a todos os entrevistados que participaram da ocupação Carlos Gomes. No capítulo seguinte, então, apontaremos como esses atributos que são comuns a todos esses secundaristas são importantes para a construção do que é chamado de identidade coletiva.

CAPÍTULO V

CATEGORIZAÇÃO SOCIAL, OUTRAS ESTRATÉGIAS TEXTUAIS E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE COLETIVA

Group identity is thus not just a cognitive representation or a way of identifying with a social reality, but also a means to challenge and change the social reality. (SPEARS, Russell. 2011, p. 220).

1. APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, analisamos como os modos linguístico-textuais de construção das relações entre identidades pessoais, sociais e coletivas produzem determinados traços identitários no contexto das entrevistas concedidas pelos estudantes secundaristas do colégio Carlos Gomes.

Para tanto, em um primeiro momento, buscamos mostrar como cada um dos traços identitários produzidos são possíveis de serem observados por meio de estratégias recorrentes de categorização (autocategorizações e heterocategorizações), de predicação e de sequenciação textual. Em um segundo momento, discutimos como, nas entrevistas, os estudantes mobilizam o que Snow (2001) denomina “marcadores de diferenciação coletiva”, para distinguir quem é de dentro do movimento (*insiders*) de quem é de fora do movimento (*outsiders*). Em um terceiro momento, apresentamos uma discussão mais geral, com base na análise dos dados, das relações entre identidade pessoal, social e coletiva.

A partir dos estudos de Snow (2001) e Melucci (1996), procuramos entender também se as recorrências no uso de determinados recursos linguísticos e textuais nos permitem falar, realmente, em identidade coletiva, já que tais atores sociais participaram de uma ocupação, entendida como “ação coletiva” (cf. MELUCCI, 1996) e como “comunidade de prática” (cf. WENGER, 1998).

2. COMPARTILHAMENTO DE TRAÇOS IDENTITÁRIOS ENTRE OS ESTUDANTES SECUNDARISTAS

Considerando os dados das entrevistas, os principais traços identitários compartilhados entre os estudantes entrevistados e que, a nosso ver, são prévios à ocupação são: (i) percepção crítica em relação à escola e à direção/diretora da escola; (ii) percepções de suas capacidades de liderança e de comunicação; (iii) interesse por

questões políticas e sociais, (iv) solidariedade com estudantes da classe trabalhadora e (v) identificação com professores de “humanas”. Esse conjunto de traços prévios que emergiram ao longo da entrevista parece ter sido um dos fatores responsáveis pela união dos jovens no processo de ocupação.

Postulamos que o traço identitário construído pelo grupo de estudantes colaboradores da pesquisa ao longo da ocupação é o de (vi) assunção de uma cultura política autonomista e que o traço construído pós-ocupação é o de (vii) consciência de sua cidadania.

Esses traços identitários emergiram, como vamos mostrar ao longo desse capítulo, da análise de recursos linguístico-textuais específicos e recorrentes, mobilizados pelos jovens ao longo das entrevistas.

As regularidades nas categorizações são analisadas em termos do que Snow (2001) chama de identidade pessoal, social e identidade coletiva. Buscamos descrever as diferentes estratégias linguísticas e textuais (autocategorizações, heterocategorizações, predicções, sequenciação textual) que estão relacionadas a essas representações de identidade, construídas no momento da entrevista.

2.1. Percepção crítica em relação à escola

2.1.1. Heterocategorizações sobre a escola e sobre a diretora/direção

Dentre as heterocategorizações (categorizações de alguém sobre um (ou vários) ator (es) social (is)), encontramos similaridades na perspectiva dos entrevistados, principalmente no que diz respeito a alguns atores sociais em específico. Um dos atores mais categorizados pelos estudantes foi a diretora da escola. A instituição “escola” foi também bastante tematizada e, conseqüentemente, categorizada pelos estudantes como “autoritária”. Como veremos mais adiante, havia um descontentamento com relação às ações da diretora e em relação ao clima organizacional, ambos vistos como “autoritários”. Diferentemente de outras ocupações, essas características são bem específicas a essa escola.

A reorganização proposta pelo governo do Estado de São Paulo e tudo aquilo que ela representava foram o estopim para que a ocupação acontecesse. No entanto, uma série de descontentamentos já existiam em decorrência do clima escolar e as categorizações sobre a diretora permitem inferir um *habitus* escolar em que os alunos não tinham voz. Quando fazemos a pergunta sobre como era a escola antes da ocupação, as categorizações

produzidas pelos colaboradores dessa pesquisa giram em torno de alguns aspectos semântico-discursivos recorrentes, como vemos no quadro 30:

Quadro 30 – Categorizações sobre a escola e sobre a diretora/direção.

COLABORADOR	CATEGORIZAÇÕES SOBRE A ESCOLA	CATEGORIZAÇÕES SOBRE A DIRETORA/DIREÇÃO
EDUARDO	<u>uma escola monótona</u> (de) <u>viés militar</u> a <u>ideia militar de funcionamento</u> :: <u>rígido</u> ::	
DANIEL	<u>horível... horrível</u>	
MARCOS	<u>uma escola diFÍCIL</u>	ela era <u>autoritária pra caramba</u>
NATHAN	<u>uma escola totalmente bagunçada...</u> era <u>uma escola... que</u> :: era <u>um patrimônio cultural</u>	
INGRID	<u>cara... a escola antes da ocupação</u> era... era <u>uma ditadura</u>	eles eram <u>intocáveis intocáveis</u> <u>inegociáveis</u>
NICOLE	olha ... <u>parAda</u> ... NOss::a <u>nossa escola era muito parada</u> ... MEu DEUS DO Céu ... <u>a escola era parada</u>	
ROSE	<u>a escola em si tava</u> :: <u>muito chata</u>	

Fonte: elaboração própria.

As semelhanças na perspectiva dos alunos sobre a escola podem ser observadas se considerarmos dois aspectos semântico-discursivos presentes nas categorizações produzidas pelos alunos:

- (i) a escola não era dinâmica (“chata”, “muito chata” “parada” “monótona”);
- (ii) a escola não era democrática (“ideia militar de funcionamento”, “ditadura”, “difícil”);
- (iii) a diretora era “autoritária” e todos da direção (“eles”), vistos como “intocáveis” e sem capacidade de negociação (“inegociáveis”).

Além dessas categorizações sobre a escola e sobre a diretora/direção, os atos da diretora foram descritos de maneira detalhada, como é possível observar no quadro

abaixo, o que corrobora sua categorização como “autoritária” e da escola como uma “ditadura”:

Quadro 31 – Predicações sobre a diretora e a direção da escola.

COLABORADOR	PREDICAÇÕES SOBRE A DIRETORA/DIREÇÃO
DANIEL	a direção ela não gostava dos alunos
MARCOS	a gestão era:: era sempre tudo mal administrado ah nossa você precisa de um documento aí do nada esse documento do nada eles PERdem o documento..
NATHAN	cê via a escola se deteriorano com o tempo mais ninguém fazia nada pra corrigir isso simplesmente deixavam... deixavam do jeito que tava
INGRID	a diretoria ficava no pedestal (...) ãn::... não existia não existia comunicação então tudo p(a)ra acontecer precisava da opinião deles não existia grêmio estudantil
MICHELE	a diretora acabava sempre passando de sala em sala retirando celulares o que a gente achava riDÍculo... é:: ela não liberava a sala de informática pra gENte... livros também ela:: às vezes se recusAva a entregar pra gente
ROSE	a diretora num deixava fazê na::da... com/ pelos / tinha cÂmera nos corredores... as mulher ficava atrás de você... se no interva::lo tinha vez u/antes de tocá o sinal ela tava lá com... com com megafoninho lá falando

Fonte: elaboração própria.

2.2 Percepções de sua capacidade de liderança e comunicação

2.2.1. Autocategorizações dos estudantes secundaristas sobre suas capacidades de liderança

Quase todos os colaboradores dessa pesquisa apresentam autocategorizações que os posicionam num papel de liderança, tanto no processo de organização da ocupação da escola, quanto ao longo do movimento, em tomadas de decisões ou condução de assembleias. Dentre os colaboradores, quatro deles apresentam autocategorizações que descrevem traços de liderança em suas identidades pessoais.

Quadro 32 – Autocategorizações dos estudantes sobre suas capacidades de liderança.

COLABORADOR	CAPACIDADE DE LIDERANÇA
EDUARDO	“eu tinha <u>a mesma força de vontade e liderança</u> ”
DANIEL	“eu fui <u>um dos organizadores da ocupação</u> ”
INGRID	eu <u>me ponho muito no lugar dos outros</u> e:: <u>como líder como representante</u>
ROSE	falavam que::: que <u>eu era um porta-voz</u> ...

Fonte: elaboração própria.

2.2.2 Heterocategorizações dos estudantes sobre as capacidades de comunicação dos colegas

Mesmo que o traço “liderança” não apareça muito na fala dos entrevistados na forma de autocategorização, é possível identificá-lo melhor quando os colegas apontam esses traços como constituintes da identidade do outro. Isso acontece, principalmente, na resposta à pergunta sobre quem eram os líderes ou porta-vozes do movimento. Muitas vezes “liderança” e “capacidade de comunicação” são traços que estão em intersecção entre alguns desses atores sociais.

Na resposta de Eduardo sobre essa questão, ele menciona a categorização “lideranças múltiplas”, que busca explicar a rotatividade dos manifestantes para dar entrevistas aos jornalistas. Para ele, todos os membros do grupo apresentavam o que o colaborador chama de “essa facilidade de apresentar ideias”, denotando o traço identitário “capacidade de comunicação” dos secundaristas.

Excerto 105

ENTREVISTADOR: E existia algum líder que falava em nome do grupo? Ou falava para o grupo? Existia algum porta-voz? Queria que você falasse um pouquinho sobre isso::

EDUARDO: Não era ninguém fixo... não existia ninguém fixo... era sempre rotativo... talvez existisse a consciência de:: de:: liderança dentro da própria ocupação mas a gente não transparecia pra:: pro público externo... tanto que era sempre rodiziado quem ia falar... a pessoa que ia interagir com o público... e:: dentro mesmo da ocupação... **as lideranças eram múltiplas**... então:: sempre era modificado isso...

ENTREVISTADOR: E:: como que essas pessoas que eram porta-vozes aí falavam com os outros?

EDUARDO: Acho que:: que eles eram escolhidos justamente por terem essa:: **essa capacidade de:: de dialogar melhor e de ter a expressão de ideias melhor**... justamente pra não comprometer o movimento por uma fala interpretada errada:: ou até mesmo:: falar... uma fala:: é:: é:: expressa erroneamente ne?: por algum dos participantes do movimento:: então a gente escolhia esses participantes... justamente porque eles tinham **essa facilidade de expressar as ideias**...

ENTREVISTADOR: Tem alguém especial? Alguém que falava de uma forma mais::: por quê?:: como essa pessoa falava?::

EDUARDO: Acho que **o grupo de pessoas que falavam** tava:: a:: a:: a frente da fala:: a frente da exposição de ideias:: era **um grupo que tinha essa:: consciência de liderança::** consciência de globalidade da situação:: do que tava acontecendo não só aqui na escola:: mas também no estado:: do que tava acontecendo na política:: do que tava acontecendo na educação::

Ingrid, ao responder a pergunta sobre quais eram os grupos da escola, designa um grupo de estudantes que se destacaram como líderes, dando início ao movimento e conduzindo as primeiras ações tomadas pelos estudantes para que a ocupação acontecesse. Observemos o trecho abaixo:

Excerto 106

ENTREVISTADOR: e:: qual que é o estilo desses grupos ou qual que era o estilo desses grupos na escola?

INGRID: de forma geral acho que podíamos separar pelo menos na minha visão Ingrid entre três estilos... tinham as pessoas de forma geral que tavam lá pra tumultuar para aproveitar fazer bagunça namorar beijar na boca sei lá ãn:: tinham as pessoas que estavam lá realmente para estudar e né para entrar no vestibular etc e tal e só tava lá para se formar para ser alguém na vida e etc e tal e outros só estavam lá por estar por obrigação e o grupo de pessoas que (es)tava lá para fazer a diferença não importasse onde chegaria pós Carlos Gomes ma::s o que faria enquanto estivesse no Carlos Gomes o que deixaria para as próximas gerações do Carlos Gomes que eram **o pessoal que se engajavam nas lideranças e pensavam no grêmio e que começaram a encabeçar toda ação que chamavam de ocupação Carlos Gomes**

2.2.3 Autodescrições dos estudantes sobre suas capacidades de comunicação

Além da capacidade de liderança, outro traço identitário comum a todos os estudantes entrevistados que emerge nas entrevistas é a capacidade de comunicação.

Cada um deles se autodescreve como pessoas que gostam de se comunicar e interagir com outras pessoas ou que foram levadas a isso. No entanto, não temos autocategorizações explícitas e sim textos descritivos, conforme pode ser observado no quadro 33.

Quadro 33 – Autodescrições dos estudantes sobre suas capacidades de comunicação.

COLABORADOR	CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO
EDUARDO	eu:: fui obrigado pela minha família:: a ser mais sociável:: e tudo mais:: e a partir desse momento eu fui obrigado a me relacionar com vários grupos::
DANIEL	algo muito preSENte na nossa vida... é a conversa acho que muito presente na MInha vida principalmente é a conversa... por mais reservado que eu seja é difícil eu ficá sem conversá(r) eu num gosto de ficá(r) sem falá(r)((ri))
MARCOS	eu:::: vivia muito de um/de de muitas tribos então às vezes eu podia tá conversando com os funkeiros::... eu podia tá conversando com os punks... conversando com os que:: assistiam anime... com os que não assistiam anime com os que:: jogava truco não jogavam
NATHAN	então eu... sempre gostei mais de uma boa conversa né
INGRID	eu tinha facilidade de comunicação a liderança a organização ãn::... a empatia a preocupação com todo mundo né
NICOLE	eu herdei a parte boa da minha mãe na comunicação/minha mãe é uma pessoa que gosta muito de conversar com as pessoas ... entendEr e tudo mais assim pra ajudÁ
MICHELE	a minha mÃ::e nós somos bem parecidas em... assim... se relacioná(r) com todo mundo tê(r) essa facilidade de... de se interagi(r) cum todo mundo...
ROSE	Olha ((ri)) ... era eu sempre que dava a maioria das entrevista ... mas eu/eu aprendI na verdade na/na ocupação ... foi uma coisa que ... eu quis por mim mesmo ... por passá(r) pra/prá mídia o posicionamento muito flrme muito claro ... e muito direto

Fonte: elaboração própria,

Nas entrevistas com os estudantes, houve tanto a autoidentificação (por meio de pronomes de primeira pessoa), como também a identificação (por meio de nomes próprios) e a heterocategorização (por meio de descrições definidas) dos outros estudantes do grupo que se destacavam ou pela facilidade de comunicação ou pela capacidade de liderança e foram assim os escolhidos para dar entrevistas.

Excerto 107

ENTREVISTADOR: e::... (existe/existiu) algum líder que falava em nome do grupo ou que falava pAra o grupo?

MICHELE: UM líder específico não mas a gente acabava designando sempre:: é a **Rose** pra:: pra falá(r)... com o público afora **Eu** acabava dando as entrevistas né pras emissoras... é:: o **Eduardo** acabava interagindo um pouco com as pessoas de fora ajudando a **Rose** e:: a **Ingrid** acabava me ajudando também por ela tê(r) facilidade assim pra conversá(r):: então... eles cuidavam mais dessas pessoas extErnas e a gente acabava cuidando mais da:: da imprensa

Excerto 108

MARCOS: em geral não existia um líder em si mas a gente tinha **figuras né de líderes** como **a Rose a Ingrid** ela foi **uma figura de liderança** o **Eduardo** ele foi **uma figura de liderança** sabe mas em geral a:: não tivemos líderes sabe porque: todo mundo era igual todo mundo passava pela mesma coisa

Excerto 109

NATHAN: pelo fato de des/do coMEço... **a::... Rose** já ter aparecido mais na:: na mídia (em si) a gente acabava meio que colocando mais ela pra aparecer em relação a isso... mais::... até em:: meio que em relação pra:: de dar uma diversificada nisso... a gente acabava colocando... sempre... pessoas: junto com ela... e:: cada um expondo seu ponto né então sempre tinha::... sei lá se você procurá(r) coisas da época cê vai achá(r) lá:: vai tá **a Rose o Daniel... o Ângelo a Nicole...** vai tá sempre eles:: se não aparecendo em... um moMENnto mas pelo menos juntos ali entende?

Excerto 110

NATHAN: **a:: Rose** ela se destacava... pela questão ativa dela né... ela é uma pessoa:: assim:: meio::: esquentada e tals mas ela é **uma pessoa que... por causa disso... ela acaba sendo firme** entende ela acaba se imPONdo... e **o:: Daniel...** ele é **uma pessoa que arguMENTa muito bem...** ele SAbE conversar ele sabe... exPOR os pontos ele sabe coloca(r) uma pessoa em DÚvida:: e sabe::... por exemplo ele sabe::... é::... se ele sabe te colocar pra pensá em relação àquilo que você tá:: falando entende?

Apesar de todos os colaboradores terem sua importância no momento de conceder entrevistas para a mídia, Rose acabou por se transformar na principal representante e a que mais se destacava pela sua fala. Como ela mesma diz, ela passava uma certa segurança em sua fala (“que por eu tê tipo eu passei segurança no que tava acontec(en)d(o)”), o que era visto pelo grupo como algo positivo.

Excerto 111

ENTREVISTADOR: e:: alguém especial se destacava pela sua forma de falar? como que era essa pessoa?

MARCOS: acho que:: **a Rose Rose** ela se destacava muito pela forma dela de falá(r) tanto que na maioria das vezes quem falava com a:: com::: a mídia era **a Rose** com policiais assim era **a Rose** então:: lógico que tiveram outras pessoas mas **a Rose** ela foi sempre a que puxou assim bastante o barco sabe

Essa exposição a colocou, infelizmente, em uma situação de perseguição, conforme relato da própria estudante, que culminou com a invasão de sua casa pela polícia, recolhendo computadores pessoais.

2.3. Interesse por questões políticas e sociais

Muitos dos entrevistados também apresentavam um interesse prévio por questões políticas, como no caso de Daniel, Nathan e, de certa forma, Eduardo. Nathan explica que sempre gostou de debater política e que tinha envolvimento com pessoas que também se

interessavam por isso, e Daniel, em uma de suas respostas, menciona a influência de sua família para a formação de seu interesse pelo assunto e pelo seu posicionamento político, autocategorizando-se como alguém “de esquerda”.

Outros colaboradores mencionam também o interesse, prévio à ocupação, por questões sociais, como Rose, Ingrid, Nicole e Eduardo. Alguns deles tinham envolvimento com alguma ONG, como Rose, que menciona ter participado de projetos sociais na periferia de Campinas antes de a ocupação acontecer, ou Eduardo, que já tinha interesse durante a escola por práticas esportivas e que passou a se envolver com ONGs em defesa de ciclistas na cidade, ou Ingrid, que se considera “empática” e, depois da ocupação foi trabalhar em uma ONG (inclusive a sua entrevista foi realizada na ONG em que ela trabalha), e Nicole, que se considera alguém que “gosta de ajudar”.

2.4. Solidariedade com estudantes do noturno pertencentes à classe trabalhadora

Jessé de Souza, ao tratar do que ele denomina de “ralé brasileira”, se contrapõe a uma visão de classe a partir de conceitos econômicos, baseado no patrimônio e na renda, e propõe uma noção de classe sociológica, que engloba também a noção de capital cultural e simbólico, considerando também o “*habitus* de classe” (cf. BOURDIEU). Dessa forma, pertencer a uma classe não diz respeito apenas a ganhar uma determinada renda ou ter determinados bens materiais, mas também deter capital cultural e simbólico em conjunto com o capital econômico. Para o autor, assim como para Bourdieu, a classe social não é algo natural ou dada ao indivíduo, ela se constrói, inicialmente, na socialização familiar, nas formas como o indivíduo aprende a se comportar, falar, vestir etc.

Souza (2009) considera que a “ralé”, uma vez que não dispõe de capital cultural legitimado, acaba se ocupando de trabalhos mais braçais, de modo que essas pessoas se veem obrigadas a vender a sua “energia muscular”, como um animal, como um escravo o fazia. Souza (2010) também reconhece a classe que ele denomina de “batalhadores”, caracterizada por uma pequena incorporação de capital econômico e simbólico, compreendendo proprietários de pequenos negócios ou empregados. São essas classes sociais que encontramos na escola em questão.

Uma vez dito isso, outro aspecto regular entre os secundaristas é a solidariedade com os alunos do noturno e a preocupação que eles perdessem suas vagas, impedindo-os de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Dessa forma, alguns colaboradores categorizam os alunos do noturno como “trabalhadores” ou “a galera que trabalha”, por exemplo. Podemos ver tais heterocategorizações abaixo:

Quadro 34 – Heterocategorizações produzidas pelos colaboradores da pesquisa em relação aos estudantes do noturno.

COLABORADOR	CATEGORIZAÇÕES DOS ESTUDANTES DO NOTURNO
MARCOS	aí:: é::: começou aquele boato de que ia te(r) escolas.. de período integral que não ia existir mais escolas de noturno e o Carlos Gomes entrou nessa vertente de querê tirá(r) o noturno da escola .. e:: isso foi um problema muito grande pras pessoas que trabalham porque têm muitas pessoas que não condições financeras é:: tão é::: tão TRANquilas quanto outras e precisam trabalhá(r) pra ajuda a família ou precisam trabalhá(r) pra tê(r) o seu próprio dinheiro e não têm a oportunidade de estudá(r) no noturno
INGRID	Você está mexendo com a vida da galera que trabalha como assim você vai fechar de noite? A galera que trabalha que rala o dia inteiro que só consegue estudar de noite porque trabalha porque precisa sustentar a família tem pai de família aqui dentro tem mãe de família aqui dentro
ROSE	tipo ven/ achando que a/ali era bom que eles iam ficá(r) melhor que se fechasse o noturno tudo bem as pessoas ia pra manhã trabalhador dava um jeito de se deslocá fazia supletivo

Fonte: elaboração própria.

Observamos que há um reconhecimento de que o período noturno era destinado para estudantes que tinham que conciliar uma rotina de trabalho durante o dia e a conclusão do Ensino Médio durante a noite. Portanto, esses estudantes são categorizados como pertencentes a uma classe trabalhadora. Eles ainda são vistos como estudantes, mas, nessa categoria, há um subgrupo de estudantes que sobrepõe duas atividades concomitantemente: estudar e trabalhar.

Catini e Mello (2016), ao tratarem do contexto político, econômico e educacional das ocupações paulistas, mencionam a importância da produção cultural que se deu no interior das ocupações ou por conta delas. Como as autoras afirmam, diferentemente do que aconteceria em uma luta por direitos de classe, como salário em uma greve de professores por exemplo, as ocupações manifestavam sua consciência e pertencimento de classe nos relatos dos alunos e nas paródias de *rap* e *funk*. As autoras citam a paródia de “baile de favela”, feita pelos MC Foice e Martelo, e a música “Ocupar e resistir”, de MC Kóka. De acordo com as autoras, é a consciência de classe que move os estudantes nas ocupações:

Encontramos aí parte da resposta sobre o que move a resistência secundarista ao fechamento das escolas: a consciência, por parte dos estudantes trabalhadores e futuros trabalhadores, de que o estudo formal é pressuposto para a venda de sua força de trabalho, imprescindível para sua sobrevivência. (CATINI; MELLO, 2016, p. 1185)

Diferentemente do que elas defendem, entendemos, no caso da ocupação da Escola Carlos Gomes, em Campinas, que o que motiva o engajamento dos alunos não é uma consciência de classe, mas uma luta por direitos sociais, que, nesse caso, é o direito de acesso à educação. Mesmo que os membros da ocupação reconheçam consensualmente que o período noturno é frequentado por alunos trabalhadores, o que há é uma relação de solidariedade entre pares. Nesse caso, os estudantes reconhecem nesse subconjunto de alunos aqueles que perderiam o direito de concluir os estudos. Como apontam as teorias dos novos movimentos sociais, as pautas que movem os atores nas ações sociais atuais envolvem sempre a exclusão de direitos sociais e, conseqüentemente, de determinados grupos sociais.

2.5. Assunção de uma cultura política autonomista

Como dissemos anteriormente, nem todos os traços identitários exibidos pelos colaboradores dessa pesquisa ao longo da entrevista são prévios à ocupação. Existem traços de identidade que também emergiram ao longo do movimento, enquanto os estudantes permaneceram dentro da escola. Os estudantes parecem abraçar aquilo que Januário et al. (2016) chamam de “cultura política autonomista”. Como vimos anteriormente, os estudantes negam, em suas falas, a forma de política tradicional, representada por partidos políticos. Durante a ocupação foi consenso que partidos não seriam envolvidos no movimento. Dessa forma, as categorizações que se construíram a respeito do movimento foram “movimento só de estudantes” e “movimento legítimo estudantil”.

Essas categorizações aparecem na fala de seis dos oito entrevistados, o que mostra que a maioria dos estudantes, assim como aconteceu em outras escolas, compartilham dessa concepção autonomista e autogestora da ocupação. Tal característica era comum nas ocupações de imóveis na Europa, com o Movimento Okupa, onde cada célula tem vida própria dentro de um todo maior.

2.6. Identificação com professores de “humanas”

Como observamos anteriormente, nas falas dos estudantes, aparece a menção a alguns de seus professores, especialmente aqueles com quem eles mais se identificavam. Notamos que, no rol de docentes citados, há uma regularidade entre os entrevistados. De um modo geral, os professores mais mencionados são os de Português, de Sociologia e de Filosofia, seja pela afinidade com a matéria, seja pela afinidade com a pessoa.

Todos os entrevistados identificam-se seja com apenas um, como Nicole, com dois, como Eduardo, Daniel, Marcos, Nathan, Michele e Rose, ou com esses três professores, como no caso de Ingrid. De qualquer forma, todos os colaboradores apresentam afinidades com algum dos professores de “humanas”, se tentarmos agrupar esses docentes sob um rótulo.

Muito além de um estereótipo de que os professores de “humanas” apresentam uma maior preocupação social, como aparece na fala de Nicole (“talvez o nome ATÉ do que eles são forMAdos já diz né ... humAnas então::: pensam mais na parte da humanidade né ... não só no individual”), a identificação dos secundaristas com esses professores se deve também, além de tudo o que já foi mencionado, por eles terem auxiliado os jovens durante a ocupação, provocando uma aproximação maior e aumentando ainda mais a confiança neles.

2.7. Consciência de sua cidadania

Outro traço identitário dos entrevistados, construído após a permanência na escola ocupada, é a de reconhecimento e consciência de sua cidadania e de seu papel social, antes não muito saliente na identidade e nas práticas sociais desses jovens. Tais posicionamentos aparecem na resposta a perguntas como “O que a ocupação significou para você?” e “O que a ocupação mudou em sua vida? Por quê?”. Eduardo, Daniel e Marcos dizem que ter participado da ocupação os fez se perceberem como cidadãos e a exercerem sua cidadania. A fala de Daniel, por exemplo, é bastante interessante ao afirmar que se descobriu “um cidadão de verdade” e relatar que não foi ter tirado título de eleitor ou votar em um presidente que o tornou cidadão, mas sim lutar pelos seus direitos.

Na fala de outros integrantes, mesmo que não apareça a designação “cidadão” ou “cidadania”, outros enunciados permitem inferir a consciência e prática política que os secundaristas passaram a ter. Isso aparece na fala de Nathan (“eu passei a sê mais::... mais aTENto às questões políticas entende?”), na fala de Nicole (“elas nos capacitAram ... a:::

sermos mais ativos né na nossa sociedade”), na fala de Michele (“depois de vivê tudo aquilo eu entendi que... sempre quando eu quis é reivindicá alguma coisa [...] eu tenho que (se/sim) lutá até o final pra que tudo seja:: ganho sabe?”) e na fala de Rose (“hoje/hoje em dia eu sou mais politizada”).

A vivência desses jovens dentro de uma escola ocupada permitiu que novos traços identitários, identificáveis por categorizações ou por auto-descrições, emergissem, o que causa neles, inclusive, a sensação de que a ocupação provocou mudanças em suas vidas, de que eles não são mais os mesmos.

3. ASPECTO RELACIONAL E MOVIMENTO ANTAGONISTA

Ao tratar sobre identidade coletiva, Snow (2001) trata de “marcadores de diferenciação coletiva”, que servem para distinguir quem é de dentro do movimento (*insiders*) de quem é de fora do movimento (*outsiders*), ou distinguir protagonistas de antagonistas.

Uma identidade só existe porque ela se relaciona e se contrasta a outras identidades, propriedade denominada por Bucholtz e Hall (2012) de “princípio da relacionalidade”. Para as autoras, identidades nunca são autônomas ou independentes, mas sempre adquirem sentido social na relação com outras posições de identidade disponíveis e outros atores sociais. Elas ainda julgam como simplificada a visão das relações identitárias como resolvidas ao redor do simples eixo de semelhança e diferença. O aspecto relacional das identidades também é tratado por Bourdieu (2006) para quem um indivíduo se define e se distingue de outros indivíduos, dentro do campo que ocupa. O termo distinção, empregado por ele, foca na relação identitária da diferenciação, processo que tem na língua um de seus principais recursos.

Há, então, um movimento antagonista, que se relaciona e se opõe às visões e valores dos estudantes, ao formarem uma ação coletiva. No âmbito local, o grupo antagonico basicamente é composto por pessoas “contra a ocupação” e “a favor da reorganização”, dentre os quais estão a diretora, a grande maioria dos professores e a grande maioria dos alunos. Esse grupo antagonico vê na reorganização, conforme as categorizações heterodialógicas, “uma melhoria no ensino”, “uma reforma”, “um investimento”, posições com as quais esses jovens não concordavam. Nesse patamar mais local, o grupo antagonico é muitas vezes personificado na figura da diretora da escola, que se torna o principal ator social a disputar poder com os alunos. Há uma fala de Eduardo bem interessante a respeito desse traço da diretora:

Excerto 112

EDUARDO: Fazia parte **da:: identidade dela:: da identidade da direção::** e:: ia contra **os princípios dessa identidade** que era **controle por parte dela:: da situação::** e:: a ocupação era completamente contra **a identidade dela::** que é **ter esse controle::** então:: controle na ocupação em nenhum momento esteve com ela:: então a direção não sabia o que fazer e:: tentou de todas as formas desarticular o movimento:: mas não conseguiu:: inclusive apoiando esse movimento de professores:: de alguns professores:: de alguns alunos:: de desocupar escola:: mas não conseguiu também

Por outro lado, num nível mais amplo, esse grupo antagônico é personificado pela figura do governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin. Várias vezes os estudantes se referem a ele como se fosse o único ator responsável pela oposição ao movimento, personificando a reorganização por meio do mandatário. Na verdade, tanto direção, professores, corpo gestor etc. quanto governador, secretários, diretor de ensino etc. são agentes sociais que atuam como poder de Estado, ou como o que Jenkins (2000) denomina ordem institucional. Esse é o movimento antagônico.

A oposição dos estudantes representa justamente uma negação desse paradigma dominante, que compreende as diversas instituições do Estado e é personificado pelas figuras do governador e da diretora, principalmente. Esses antagonistas são categorizados pelos estudantes como “autoritários(as)”, e suas decisões não são discutidas, tendo caráter impositivo. Na fala de Marcos abaixo, é possível observar que alguns traços identitários do antagonista são produzidos pelo entrevistado tanto por meio da categorização do governador como uma pessoa distante da realidade deles (“um cara.. um político com terno.. com um óculos ou o que seja”), como também por outros recursos textuais, tais como a atribuição de uma fala ao antagonista (“é por esse caminho que a gente tem que seguir porque esse caminho vai ser melhor”) e também a mobilização de perguntas retóricas (como assim cara? você sentou c’a gente? Conversô(u) c’a gente?):

Excerto 113

MARCOS: então tipo.. quem é **o Geraldo Alckmin** pra fazê essa::: decisão por nós.. nós estudamos todos os dias nós estamos lá todos os dias nós sabemos o que nós passamos sabe então tipo assim n/eu não eu não concordo com vim **um cara.. um político com terno.. com um óculos ou o que seja** dizê(r) que:: ah é por esse caminho que a gente tem que segui(r) porque esse caminho vai ser melhor como assim cara? você sentou c’a gente? converso(u) c’a gente?

Na verdade, o autoritarismo, a falta de diálogo e a verticalidade são os principais traços identitários desse antagonista, que nada mais é do que o Estado, personificado por determinados agentes sociais icônicos.

Esse ator antagonista, que representa o poder do Estado, está vinculado a uma política educacional de corte universalista e a uma forma de gestão da coisa pública, sob uma concepção econômica neoliberal. Várias unidades federativas, dentre elas o estado de São Paulo, vêm introduzindo reformas estruturais na administração pública, seguindo os princípios neoliberais, como a lógica de mercado, a meritocracia, a privatização ou a terceirização na oferta de serviços públicos. Seguindo os países que Verger et al. (2019, p. 25) chamam de “marketizadores de novas governanças públicas”, como Estados Unidos, Inglaterra, Nova Zelândia e Chile, o governo paulista, liderado pelo mesmo partido político por quase três décadas, vem avançando com relação a mercantilização e privatização dos serviços oferecidos pelo Estado.

Como apontam Piolli, Pereira e Mesko (2016), o estado de São Paulo adota um modelo de gestão típico de empresa privada de produtividade e de qualidade, submetendo os serviços públicos a critérios quantitativos de indicadores e de *ranqueamento*. Resultados de avaliações externas, como a prova do SARESP aplicada em São Paulo, servem de justificativa para a adoção de uma agenda neoliberal, ao sustentar um discurso de que há um fracasso da escola pública e que há baixa qualidade da educação no setor público, seguindo a máxima “os vícios são públicos e as virtudes são privadas”. De acordo com Verger et al. (2019, p. 37), há ainda o interesse econômico de empresas privadas, consultorias e organizações de pesquisas, que se beneficiam de contrato com o governo para planejamento, administração e análise dos dados das avaliações externas e o interesse também de empresas que vendem serviços de aprimoramento escolar, planos de aula ou plataformas educacionais que visam “melhorar a performance” das escolas. Piolli, Pereira e Mesko (2016, p. 23) citam, por exemplo, as empresas *McKinsey* e *Falconi* contratadas pelo governo paulista para consultoria e assessoria na formulação da política educacional em São Paulo, desde os anos 2000, com o programa “Compromisso São Paulo”.

Por outro lado, o movimento de ocupação está ligado a uma concepção política de gestão pública como asseguradora do direito universal à educação. Tendo a bandeira dos direitos humanos, os estudantes que se mobilizaram contra o poder do Estado neoliberal assumem como principal pauta evitar que escolas e/ou salas de aulas fossem fechadas e assegurar a permanência de alunos e professores nessas unidades escolares. O conflito se estabelece pela disputa entre essas duas visões político-econômicas distintas: o Estado mínimo e o Estado como promovedor do Bem Estar Social.

É interessante notar que grande parte dos segmentos afetados pelas políticas neoliberais, como corte de gastos com educação, achatamento de salários, provas de mérito, avaliação externa ligada a bonificação etc., são os que mais apoiam o Estado na implementação dessas reformas. No caso da “reorganização” paulista, os entrevistados da ocupação da E.E. Carlos Gomes deixam claro que a maioria dos professores, a maioria dos alunos, gestão e diretoria de ensino concordavam com as mudanças propostas. Uma das explicações possíveis é a falta de uma visão crítica desses atores sociais com relação à adoção desse modelo de gestão pública ou ainda a anuência por sua identificação com o que é implementado, entendido de forma positiva por esses atores. Ao longo de trinta anos no governo paulista, os governos do PSDB cooptaram funcionários públicos para que atuassem em favor de uma gestão mercantilista.

4. ATOR COLETIVO E IDENTIDADE COLETIVA

A identidade coletiva é uma das características dos movimentos sociais, sob o entendimento das teorias dos novos movimentos sociais, cuja demanda é da ordem do direito individual, dos direitos humanos e não mais de caráter econômico e de classe.

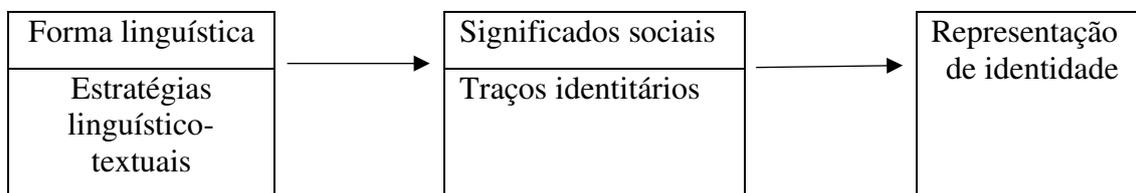
De acordo com Fominaya (2010), identidade coletiva não é algo homogêneo e, para mostrar isso, ela cita alguns exemplos, incluindo movimentos de justiça globais, que entendem e sempre explicitam suas identidades coletivas em termos de diversidade, heterogeneidade e inclusão. Assim como um mesmo movimento pode ser composto de atores com características diversas, um mesmo indivíduo pode fazer parte de vários movimentos. Melucci (1996) ressalta a natureza provisória do comprometimento e a circulação de indivíduos em diferentes grupos e organizações em movimentos contemporâneos.

No processo de construção de identidades, partimos do conceito de *indicialidade* (SILVERSTEIN, 1976) e do que Ochs (1992) chama de *indicialidade indireta*, quando determinadas formas linguísticas apresentam determinados significados sociais que se associam a posturas interacionais para, indiretamente, se traduzirem em identidades ou se vincularem a uma determinada identidade.

Nossas análises mostraram que estratégias linguístico-textuais tais como a categorização, a predicação e certos tipos textuais como a auto-descrição permitem posicionar os secundaristas em determinadas categorias sociais com as quais se

identificam ou identificar traços identitários que podem ser traduzidos em uma representação identitária, como na imagem 9.

Imagem 9 – Estratégias linguístico-textuais e representações de traços identitários.



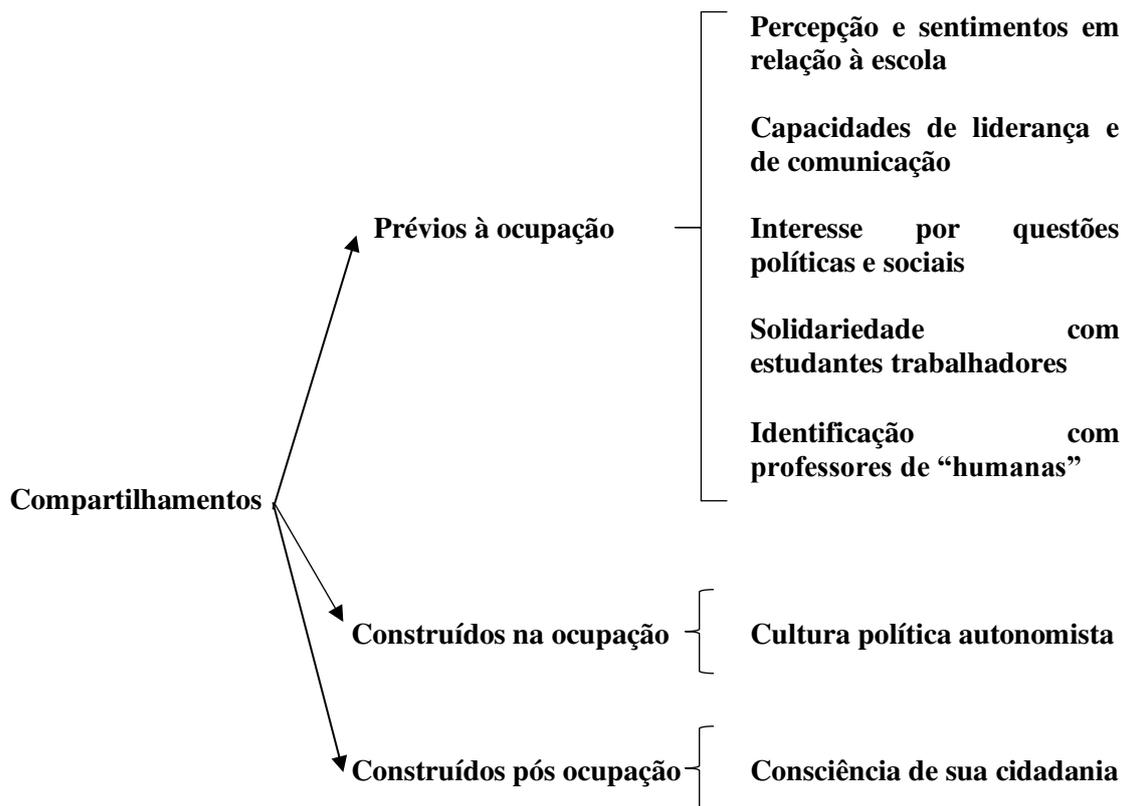
Fonte: elaboração própria.

A partir da distinção proposta por Snow (2001) entre identidade pessoal, social e coletiva e a partir principalmente do levantamento das categorizações produzidas pelos participantes da ocupação, foi possível propor um conjunto de traços identitários que nos permitem mostrar as construções e representações identitárias para cada um desses “níveis”, com os diferentes secundaristas.

No que diz respeito às identidades pessoais, reconhecemos uma série de traços idiossincráticos a cada um dos colaboradores, dado seu percurso de vida, suas disposições, seus desejos etc. No momento da entrevista, alguns traços identitários se tornaram mais salientes que outros, também em consequência da situação interativa, dos protocolos e das expectativas criadas pelos entrevistados.

No entanto, mesmo cada um dos colaboradores apresentando identidades pessoais bem particulares, foi possível observar, a partir do levantamento de recursos linguísticos e textuais (categorizações, predicações e autodescrições), certas regularidades ou compartilhamento de traços identitários entre alguns deles ou, dependendo do traço, entre todos eles. Isso pode ser traduzido na imagem 10.

Imagem 10 – Compartilhamento de traços identitários.



Fonte: elaboração própria.

Observamos que traços de identidade pessoal compartilhados pelos estudantes já existiam previamente à ocupação. Como dissemos, todos eles compartilhavam entre si sentimentos comuns e um conjunto de valores: eram contra a reorganização proposta pelo Governo, faziam crítica à gestão da direção e à diretora da escola e eram solidários com os estudantes do noturno para que estes continuassem a ter a oferta de cursos nesse período.

Além de compartilharem previamente um conjunto de valores semelhantes entre si, muito importantes para o movimento de ocupação, um traço identitário se desenvolveu entre os estudantes, tendo sido construído durante a participação deles no movimento: a “cultura política autonomista”. Esse traço identitário é regular entre a maioria dos jovens, seis dos oito entrevistados. Buscamos dar visibilidade aos traços identitários de cada um (pessoais) e àqueles que são compartilhados por meio do quadro abaixo:

Quadro 35 – Traços identitários pessoais e compartilhados.

Traços Identitários Pré-ocupação				Traço identitário durante ocupação	Traço identitário Pós-ocupação
Capacidade de liderança	Capacidade de comunicação	Interesse por questões políticas e sociais	Identificação com professores de “humanas”	Cultura política autonomista	Consciência de Cidadania
Eduardo	Eduardo	Eduardo	Eduardo	Eduardo	Eduardo
Ingrid	Ingrid	Ingrid	Ingrid	Ingrid	
Daniel	Daniel	Daniel	Daniel	Daniel	Daniel
Rose	Rose	Rose	Rose	Rose	Rose
	Nathan	Nathan	Nathan	Nathan	Nathan
	Nicole	Nicole	Nicole		Nicole
	Michele		Michele		Michele
	Marcos		Marcos	Marcos	Marcos

Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito à identidade social, afirmamos que, nesse contexto, ela é a mesma para todos os colaboradores dessa pesquisa, uma vez que todos desempenham o mesmo papel social de estudantes de uma escola pública. Nesse sentido, a identidade social já é algo pré-estabelecido pela própria instituição na qual eles estão enquadrados.

No que diz respeito à identidade coletiva, Snow (2001) fala em correspondência identitária quando há alinhamento ou ligação da identidade pessoal com a identidade coletiva. Como já dissemos, pessoas se engajam em ações coletivas porque elas compartilham valores e pontos de vistas, num processo de identificação. Além disso, observamos, até aqui, que os secundaristas apresentam também semelhanças em suas identidades pessoais.

Identificamos nas entrevistas com os colaboradores a construção de um “nós”, designado por meio de diferentes categorizações e que, como mostramos, se opõe a um “eles”/“outro”, movimento opositor ao grupo de estudantes. Na fala de Eduardo, abaixo, fica evidente o reconhecimento de um ator coletivo do qual o grupo de estudantes fazia parte, assim como fica evidente um ator opositivo:

Excerto 114

ENTREVISTADOR: É:: e o que a ocupação significou para você?

EDUARDO: Eu acho que:: é:: assim como significou respondi anteriormente pras **peças num geral participantes da ocupação::** pra mim representou **o significado de poder do povo** diante da:: da:: da **organização governamental e organização burocrática** que seja:: porque:: **a gente** sofre consequências de derrotas aparentemente:: diárias:: e:: a ocupação mostrou que a vida política não é só feita de derrotas:: também de vitórias:: e que **nós:: o povo::** temos a:: a:: o poder de ganhar e que temos condições de ganhar::

Podemos sistematizar a distinção entre categorizações relacionadas ao “nós” de categorizações relacionadas ao “outro”, reconhecendo, nos textos das entrevistas, a menção aos atores protagonistas e antagonistas no movimento, mostrado no quadro 36.

Quadro 36 – Identidade coletiva e identidade opositiva.

CATEGORIZAÇÃO “NÓS”	CATEGORIZAÇÃO “OUTRO”
“o movimento secundarista”	“o governador Geraldo Alckmin”
“a ocupação” / “ocupação Carlos Gomes”	“a direção/ a diretora”
“o povo”	“a organização governamental”
“os participantes da ocupação”	“a organização burocrática”
“estudantes da rede pública”	“os políticos”
“participantes do movimento”	“professores contrários à ocupação”
“alunos do Carlos Gomes”	“alunos contrários à ocupação”

Fonte: elaboração própria.

Como vemos, há um conflito estabelecido entre um movimento de estudantes e o Estado. As categorizações a respeito do “nós” apontam para um ator coletivo e, como mostramos anteriormente, as categorizações a respeito do “outro” pertencem ao que Jenkins (2000) chama de ordem institucional, que é onde decisões são tomadas, ações orientadas e penalidades distribuídas de forma ampla.

Ao tratar de movimentos sociais e ações coletivas, como apontam Stets e Burke (2000), a teoria da autocategorização lança mão do conceito de “despersonalização” para explicar as diferenças entre identidade individual e identidade coletiva. Para Stets e Burke (2000), despersonalização diz respeito a uma redefinição cognitiva de si, do eu, que não se define mais a partir de atributos únicos e diferenças individuais, mas sim em função de pertencimentos sociais partilhados. Na despersonalização, o “eu” se vê como incorporado a um protótipo de grupo, a uma representação cognitiva contendo os significados e normas que as pessoas associam com as categorias sociais (cf. HOGG et al. 1995 apud STETS; BURKE, 2000) mais do que como um único indivíduo. Nas entrevistas, notamos

o reconhecimento, por parte dos entrevistados, de uma identidade que se posiciona num nível que não é mais individual, mas coletivo, como vemos abaixo:

Excerto 115

INGRID: a gente tava trabalhando numa **unidade**:: não era a Ingrid:: eu não era **turminha ocupação**:: não era **alunos Carlos Gomes**:: era **estudantes Brasil**:: **estudantes São Paulo**:: **ensino público** sabe? E aí? Vamo mudar:: vamo fazer alguma coisa:: vamo crescer porque tá precário:: tá difícil:: tá ruim:: e seremos **nós** lá na frente talvez a gente não pode colher os frutos disso agora nesse exato momento

Além desses elementos, a identidade coletiva pode ser expressa por uma série de materiais culturais, simbólicos, como nomes, narrativas, símbolos, roupas, gestos etc., que fazem parte do repertório de um grupo de pessoas envolvido por conexões cognitivas, morais e emocionais (cf. MELUCCI). Tais recursos simbólicos compartilhados vem ao encontro também do que Wenger (1998) denomina de “repertório partilhado”, ao tratar dos aspectos de uma comunidade de prática. Portanto, para que uma comunidade de prática exista, é necessário que seus membros compartilhem de um mesmo repertório simbólico, compreendendo os usos linguísticos. Defendemos aqui que o uso de categorizações compartilhadas pelos estudantes também corresponde a um repertório partilhado, o que também confirma a existência de uma identidade de grupo, uma identidade coletiva entre os secundaristas da escola Carlos Gomes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, buscamos mostrar as estratégias linguístico-textuais mais recorrentes na elaboração dos traços identitários dos colaboradores dessa pesquisa no curso das entrevistas por eles concedidas e mostramos como elas dão materialidade ao processo de construção de representações identitárias.

Vimos que havia um conjunto de traços compartilhados pelos diferentes jovens em suas identidades pessoais, o que mostra uma pré-existência de elementos coesivos entre eles para que participassem do mesmo movimento. Vimos também que percepções e práticas foram emergindo durante a participação da ocupação. Mostramos elementos em defesa da postulação de uma identidade coletiva para os jovens que ocuparam essa escola, ao se reconhecerem e se designarem como um grupo de estudantes em confronto com outro ator coletivo, representado pelo Estado e personificado por atores sociais icônicos. Reconhecemos também o processo de “coletivização” dos estudantes e entendemos que as diferentes estratégias linguístico-textuais, especialmente a

categorização, compreendem o que Wenger (1998) denomina de repertório partilhado, um dos elementos constitutivos de uma comunidade de prática.

CONCLUSÃO:

[...] speech is a form of engagement in the world. (...) We do many things through language, of which thinking and reasoning are a part – but not the only part. We also realize ourselves; effect changes in our worlds; connect with other people; experience beauty, rage, and tenderness; exercise authority; refuse; and pursue our interests. (HANKS, William. *Language and communicative practices*. 1996. p.236)

Sob uma visão sociointeracionista e sociocognitivista, a língua pode ser entendida como uma ferramenta de que dispomos para interagir socialmente, portanto, não cabe estudo fora de seu uso nas práticas sociais. Língua, cognição e sociedade estão completamente vinculadas e se interpenetram de forma que não há língua fora das relações humanas nem fora do que Tomasello (2003) chama de “cognição social”. Da mesma forma, o social está impregnado na língua e na mente. Já dizia Labov (2008), ao justificar o nome dado à sub-área fundada por ele, que não existe uma linguística desvinculada do social, podendo, de certa forma, todos os estudos desenvolvidos nas ciências da linguagem serem chamados de sociolinguísticos.

Como apontamos inicialmente, no interior da Sociolinguística, o tema “identidade de jovens” já vem sendo estudado desde longa data, seja na vertente variacionista, seja na vertente interacional. Para este trabalho, assumimos uma concepção de identidade que se refere ao processo pelo qual as pessoas indiciam suas similaridades e diferenças umas com as outras, às vezes de forma consciente e estratégica, às vezes como reflexo e incorporação das estruturas sociais nas quais se inserem. A identidade é também um fenômeno múltiplo, heterogêneo, cada indivíduo apresenta diferentes traços identitários e representações de identidade que se enquadram em diferentes contextos de interação e é também algo contingente, não essencial ao indivíduo, podendo sofrer transformações ao longo da trajetória de vida de cada um.

Por sua vez, a categorização é interesse de estudo de diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais a Linguística, os Estudos Sociais e a Psicologia Social. Para autores como Bourdieu (2009) e Jenkins (2000), na Sociologia, Tajfel e Turner (1979) e Stets e Burke (2000), na Psicologia Social, a categorização é um fenômeno cognitivo responsável por classificar e nomear as coisas do mundo. Em Linguística, autores como Mondada e Dubois (2003) entendem categorização como a designação, a nomeação das entidades do mundo, perspectiva adotada para esse trabalho.

Após afirmarmos nossas concepções de língua, de categorização e de identidade, defendemos que a ocupação secundarista, entendida como ação coletiva (cf. MELUCCI, 1996) para as novas teorias dos movimentos sociais, também pode ser entendida como comunidade de prática (cf. WENGER, 1998), uma vez que identificamos, a partir da fala dos estudantes, a existência de engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório partilhado, ou ainda nos termos de Wenger et al. (2002) e Wenger (2015), identificamos a coexistência da comunidade, da(s) prática(s) e do domínio de interesses.

A mudança nas relações sociais dos entrevistados, de uma rede de contatos para uma comunidade de prática, é crucial para entender a relação entre identidades pessoais e identidade coletiva, uma vez que essa mudança permite a manutenção, a congruência, a (re)construção e (re)negociação das identidades dos secundaristas. Uma convergência de objetivos, de pontos de vista e de posições sobre questões importantes, tais como a reorganização escolar, promoveu a solidariedade e a união desses estudantes para participarem da ocupação contra um adversário comum.

Dentre as hipóteses iniciais desse trabalho, elencamos, primeiramente, que haveria regularidades nas categorizações e construções referenciais que dizem respeito ao movimento e aos atores sociais ali envolvidos. Tal hipótese de fato se comprova ao verificarmos similaridades, na fala dos diferentes entrevistados, na expressão das heterocategorizações, das categorizações heterodialógicas e das autocategorizações.

No que diz respeito às heterocategorizações, observamos que os colaboradores se valem de critérios parecidos para categorizar os grupos/“tribos” de estudantes, os professores e a direção da escola, especialmente o critério político, enquadrando esses atores sociais em “contra” e “a favor” à ocupação, e critério relacionado às práticas escolares, enquadrando a gestão como “autoritária”.

Ainda com relação às categorizações heterodialógicas, identificamos na fala de alguns dos estudantes que, do ponto de vista de pessoas externas ao movimento, a ocupação era categorizada como “invasão” e “vandalismo” e os estudantes, como “vagabundos” e “baderneiros”. Por outro lado, no que diz respeito ao ponto de vista dos jovens, a ocupação é conceptualizada/categorizada como “um movimento dos estudantes”, como “luta”, como “mudança” e como “voz”. Há, aqui, a construção e sustentação de um ponto de vista comum entre os secundaristas.

Por sua vez, as identidades individuais são expressas por meio de autocategorizações e outros fenômenos textual-discursivos, a partir da autodesignação e autodefinição de si e da categorização e identificação com familiares, amigos e

professores. Assim como há regularidades na expressão das heterocategorizações e categorizações heterodialógicas, encontramos regularidades no processo de autocategorização. Mesmo que cada colaborador tenha características individuais específicas, que os singularizam, dadas suas trajetórias de vida, há também traços identitários compartilhados entre eles. Características indicializadas por categorizações e outros recursos textual-discursivos, como uma percepção crítica em relação à escola, percepção de suas capacidades de comunicação e liderança, interesse por questões políticas e sociais, solidariedade com estudantes do noturno, assunção de uma cultura política autonomista, identificação com professores de humanas e consciência de sua cidadania são recorrentes entre, ou todos, ou boa parte dos colaboradores. Essas regularidades nas categorizações expressas pelos estudantes nos permitem falar em uma identidade coletiva.

Uma segunda hipótese levantada é de que a participação na ocupação permitiria a construção de identidades, ou traços identitários, antes ausentes. Como mostra Snow (2001), sob uma perspectiva “construcionista” da identidade, o “trabalho de identidade” (*identity work*) é responsável pela criação, expressão, sustentação ou modificação das identidades. Para que haja uma identidade coletiva, o trabalho de identidade envolve dois fenômenos: a correspondência identitária e/ou a construção identitária.

Dessa forma, traços identitários individuais pré-existent à ocupação permitem que haja o que Snow (2001) denomina de *convergência identitária*, um dos fenômenos responsáveis pela construção de uma identidade coletiva. Além desse compartilhamento já pré-existente nas identidades individuais, outros traços identitários emergem das relações dos jovens nas práticas da ocupação. Características como a assunção de uma cultura política autonomista e consciência de sua própria cidadania foram construídas ao longo e depois da participação dos secundaristas na comunidade de prática. A expressão dessas novas características corresponde ao que Snow (2001) denomina de *construção identitária*, confirmando a segunda hipótese levantada.

A construção de um nós compartilhado, categorizado por formas como “o movimento secundarista”, “os estudantes do Carlos Gomes”, “os participantes da ocupação”, “estudantes da rede pública”, reconhecendo uma identidade coletiva, também é emergente do processo de envolvimento dos jovens com a ocupação. Há aqui o que a teoria da autocategorização chama de “despersonalização”, ou seja, uma redefinição cognitiva de si, que não se define mais a partir de atributos únicos e diferenças individuais, mas sim em função de pertencimentos sociais partilhados.

Dentre os objetivos que traçamos para esta pesquisa estavam a construção de um *corpus* que permitisse a investigação da categorização na fala dos estudantes, a discussão do fenômeno da categorização em diferentes campos de estudo, o levantamento dos dados e de possíveis regularidades entre as categorizações e, por fim, a análise da influência de aspectos socioculturais dos participantes (origem, etnia, sexo, formação familiar e escolar, práticas de letramento etc.) na formação de seus centros de valores, na construção de suas posições e pontos de vista e de suas identidades.

A respeito dos aspectos socioculturais, notamos que tanto a estrutura social na qual se inserem os jovens, como suas trajetórias de vida influenciam na formação de suas identidades pessoais. No processo de socialização primária, a categorização e a identificação dos jovens com familiares e a incorporação de categorizações próprias desse contexto social são responsáveis por vários dos traços identitários que tornam cada um dos entrevistados um indivíduo singular e múltiplo ao mesmo tempo. No entanto, semelhanças na socialização primária e secundária e em suas trajetórias de vida, permitem-nos identificar características que aproximam alguns traços de identidades dos jovens. Aspectos como escolaridade e renda familiar são bastante parecidos entre a maioria dos participantes e gostos e interesses desenvolvidos na família e na escola, como o interesse por questões sociais e políticas, são também recorrentes entre eles.

Por fim, ao se analisar processos identitários a partir de comunidades de prática, em oposição aos estudos macrossociológicos que têm a comunidade de fala como referência, focamos a “lupa” nos indivíduos e em seu comportamento linguístico, dotados, agora, de maior agentividade. Existem ainda poucos estudos sociolinguísticos no Brasil que envolvem comunidades de práticas, haja vista, inclusive, a dificuldade em se construir *corpus* específico para esse fim. O que ainda é mais comum é a elaboração de *corpora* de base macrossociológica, nos moldes da primeira onda da Sociolinguística, contemplando o preenchimento de diferentes células sociais de falantes, a partir de variáveis como idade, escolaridade, renda e gênero, por exemplo.

Da mesma forma, ao se estudar usos linguísticos e construções identitárias, o que é mais frequente, nos estudos sociolinguísticos, é a correlação de fenômenos variáveis com significados sociais e manejo de *personae*. Em nosso trabalho, mostramos que construções identitárias também podem ser analisadas a partir de fenômenos não necessariamente variáveis e a partir de níveis linguísticos não tão contemplados pela maioria das pesquisas, como o nível textual-discursivo, no qual estão inseridos processos

de natureza textual-discursiva tais como a categorização e a produção de sequências textuais de natureza descritiva ou narrativa.

Outra consideração é que, por se tratar de uma pesquisa de aspecto interdisciplinar, esse trabalho pode trazer contribuições, de certa forma, para as áreas com as quais dialoga: a Linguística, os Estudos Sociais e as pesquisas em Educação, principalmente em Sociologia da Educação. Reforçamos que o diálogo entre diferentes áreas é importante para uma visão mais holística do fenômeno estudado.

Para a Linguística, este trabalho pode contribuir em diferentes aspectos. A respeito dos estudos sobre referenciação, propomos uma pesquisa empírica da categorização em conversas induzidas, textos orais, algo que se diferencia em grande parte das pesquisas sobre o tema, que enfocam mais a análise de textos escritos. Outro ponto é que, embora a Sociologia e a Psicologia Social tratem da categorização como fenômeno importante para a construção de identidades, a maioria dos estudos linguísticos deixa de abordar essas questões. Para a Sociolinguística, em especial aos estudos interessados por questões identitárias, também podemos contribuir para uma concepção de identidade e sua análise, ao integrar aspectos macro e micro, tal como propõem Bucholtz e Hall (2012) e Bell (2016) por exemplo.

A respeito dos estudos sobre as ocupações paulistas de 2015, a grande maioria dos trabalhos trata sobretudo da capital paulista e região metropolitana. Poucos estudos fazem algum tipo de análise das ocupações no interior do estado e poucos, até então, focam o contexto da cidade de Campinas. Outro ponto é que essas pesquisas são de áreas distintas, principalmente relacionadas à Educação. Portanto, há também uma carência de trabalhos em Linguística sobre práticas sociais como essa e sobre seus participantes. Para os Estudos Sociais e teorias dos movimentos sociais, também trazemos contribuições ao fazermos uma análise empírica sobre questões identitárias em uma ação coletiva de jovens estudantes, num estudo de caso.

Enfim, a Linguística pode e deve dialogar com outras áreas já que os usos linguísticos se inserem em campos e práticas sociais diversas, que não podem ser desconsiderados. Isso garante que as análises linguísticas sejam mais interdisciplinares e holísticas. Numa via de mão dupla, as Ciências da Linguagem também trazem um conjunto de conceitos e ferramentas que podem ser muito úteis para diferentes áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.6, 1997

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAMS, M. Hybridizing Habitus and Reflexivity: Towards an Understanding of Contemporary Identity. **Sociology**. Volume 40, Number 3, June 2006.

AGHA, A. **Language and Social Relations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007

_____. The social life of cultural value. **Language and Communication**, 23, 231-273, 2003

ALKMIN, T. Sociolinguística. IN: BENTES, A. C. e MUSSALIN, F. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2012

ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: um balanço. **Lua Nova**, São Paulo, 76: 49-86, 2009.

ALVES, A. S. S. **Anáforas indiretas**: uma rediscussão de critérios de análise. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Linguística. Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009

ANTUNES, A. Ocupar, lutar, resistir. **Revista POLI**, Rio de Janeiro, n.44, mar./abr. 2016

APOTHÉLOZ, D.; REICHELER-BÉGUELIN, M-J. Construction de la référence et strategies de designation. In: BERRENDONNER, A. e REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (ed.). **Du syntagme nominal aux objets-de-discours**. Neuchâtsh: Université de Neuchâtsh, p. 227-271, 1995

ARAÚJO, I. L. As sentenças: significação, verdade e referência. In: **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004

_____. A revolução Wittgensteiniana: os jogos de linguagem. In: **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004

ARGILES, R. A., LOPES, M. M. Introducción. In: **¿Donde están las llaves? El Movimiento Okupa**: practicas y contextos sociales. Madrid: Catarata, 2002

ARNOLD, J. et al. **Variation and personal/group style**. Paper presented at NWAV 22. Ottawa: University of Ottawa, 1993

AUSTIN, J. **How to Do Things with Words**. Oxford: Oxford University Press, 1962

BACK, A. C. P. et al. **Classificação das sequências discursivas em entrevistas sociolinguísticas**. Anais do 6º encontro o Celsul, 2004

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro : J. Zahar, 2005

BELL, A. Succeeding waves: Seeking sociolinguistics theory for the twenty-first century. In: COUPLAND, N. **Sociolinguistics. Theoretical Debates**. New York: Cambridge University Press, 2016

_____. Back in style: Reworking audience design. IN: RICKFORD, J.; ECKERT, P. (eds.), **Style and variation**. Cambridge/New York: Cambridge University press, 2001.

_____. Language style as audience design. **Language in Society** 13.145-204, 1984

BERLIN, B.; KAY, P. **Basic Color Terms: Their Universality and Evolution**. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1969

BERNARD, H. R. **Research Methods in Antropology**: qualitative and quantitative approaches. Oxford: Altamira Press, 2006

BENTES, A. C. “É nós na fita”: **A formação de registros e a elaboração de estilos no campo da cultura popular urbana paulista**. Projeto de Pesquisa financiado pela FAPESP. Proc. 2009/083639-9, 2009

BISPO, R. Heterotopias emo: notas etnográficas sobre desvios e inversões da juventude emcore no Rio de Janeiro. In: VELHO, G.; DUARTE, L. (orgs.). **Juventude contemporânea: cultura, gostos e carreiras**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Houser ou A fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1983

BORGES, S. G. **A dialética das experiências escolares na emergência da prática de ocupar e resistir**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS, São Leopoldo, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola, 2011

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2019

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 2011

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009

_____. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2006

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004

_____. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. Berkeley, **Journal of Sociology**, Vol. 32, 1987.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: Antologia**. São Paulo: Ática, 1983

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BUCHOLTZ, M. Word up: Social Meanings of Slang California Youth Culture. IN: MONAGHAN, L. et al. **A Cultural Approach to Interpersonal Communication**. Oxford: Blackwell Publishing, 2012

_____. **White Kids: Language, race and styles of youth identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011

_____. Youth and Cultural Practice. **Annu. Rev. Anthropology**, 2002

_____. The whiteness of nerds: Superstandard English and racial markedness. **Journal of Linguistic Anthropology**, 11(1), 2001

_____. “Why be normal?”: Language and identity practices in a community of nerd girls. **Language in Society** 28(2), 1999a

_____. You da man: Narrating the racial other in the linguistic production of the white masculinity. **Journal of Sociolinguistics**. 3(4), 1999b

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Locating Identity in Language. In: LLAMAS, C. WATT, D. **Language and Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012

_____. Identity and Interaction: a sociocultural approach. **Discourse Studies**, 7 (4-5), 2005

_____. Language and Identity. In: DURANTI, A. **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Basil Backwell, 2003

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016

CAMACHO, R. G. Sociolinguística. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2012

CAMPBELL-KIBLER, K. The sociolinguistic variant as a carrier of social meaning. **Language Variation and Change** 22, 423-441, 2011

_____. Sociolinguistics and perception. **Language and Linguistics Compass** 4(6), 377–389, 2010

_____. The nature of sociolinguistic perception. **Language Variation and Change** 21, 135–156, 2009

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade**. Rio de Janeiro: Nacional, 1978. p. 107-128.

CARVALHO, M. A. F. **O funcionamento textual-discursivo dos rótulos em artigos de opinião**. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: IEL/Unicamp, 2005.

CASIMIRO, S. **Entrevistas sociolinguísticas com estudantes de escolas ocupadas**. Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), UNICAMP, Campinas, 2017

_____. **Um estudo dos modalizadores deônticos e volitivos nos discursos do presidente Lula**. Dissertação de Mestrado. IBILCE/UNESP. São José do Rio Preto, 2007

_____. **A in(forma)ção da forma: superestrutura textual e persuasão**. Relatório de Iniciação Científica. IBILCE/UNESP. São José do Rio Preto, 2003.

CASTILHO, A. T. (Org.). **O Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta no Brasil**. Marília: Conselho Municipal de Cultura, 1970.

_____. **Português Culto Falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989

_____. O Português culto falado no Brasil. História do Projeto NURC/SP. In: PRETI, D.; URBANO, U. (Orgs.) **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo**. vol. IV, Estudos. São Paulo: TAQ/Fapesp, 1990.

CASTILHO, A. T.; PRETI, D. (Orgs.). **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo**. Materiais para seu estudo. vol. I, Elocuções Formais. São Paulo: TAQ/Fapesp, 1986

_____. **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo. Materiais para seu estudo**. vol. II, Diálogos entre dois informantes. São Paulo: TAQ/Fapesp, 1987

CATANI ET AL. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017

CATINI, C. R. E. E. **CARLOS GOMES (CAMPINAS) – Escola de Luta**. [Filme-vídeo]. Produção de Carolina Roig Catini, direção de Carolina Roig Catini. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2015. Disponível em: <http://passapalavra.info/2015/11/106916> Acessado em 4 de setembro de 2017.

CATINI, C. R.; MELLO, G. M. C. Escolas de luta, educação política. **Educ. Soc.**, Campinas, v.37, n.137, 2016

CHISHMAN, R.; SANTOS, A. N. O *locus* da referência na linguística cognitiva: realismo corporificado, projeções conceituais e o desafio da interface discurso-cognição. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v.59, n.1, jan./abr., 2017

COHEN, J. Strategy or identity: new theoretical paradigms and contemporary social movements. **Social Research**, vol. 52, no 4, 1985

CORSINO, L. N.; ZAN, D. D. P. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD**, Campinas, v.19, n.1, 2017

CORTEZ, S. L.; KOCH, I. G. V. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013

CORTI, A. P. O. et al. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.37, n. 137, out./dez., 2016.

COSTA, M. C. Okupas: Culturas de Contestación. Madrid: **Revista Estudios de Juventud** nº64, Injuve: 117-121, 2004

COUPLAND, N. **Style: Language Variation and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

DIOS, V. C. **Jovens e seus celulares: narrativas audiovisuais produzidas nas ocupações de 2015**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, São Paulo: PUC-SP, 2017

DIK, S. **The Theory of Functional Grammar. Pt. I – The structure of the clause**. New York: Mouton de Gruyter, 1989

_____. **The Theory of Functional Grammar. Pt. II – Complex and derived constructions**. New York: Mouton de Gruyter, 1997

DJENAR, D. N.; EWING, H. M; MANNNS, H. **Style and intersubjectivity in youth interaction**. Berlin: Walter de Gruyter, 2018

DRAGUER, K. **Linguistic variation, identity construction and cognition**. Berlin: Language Science Press, 2015

DUBAR, C. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. São Paulo: Edusp, 2009

_____. Primeira parte: Socialização e construção social da identidade. In: **A socialização**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

_____. Trajetórias sociais e formação identitária: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, v.19, n.62, Campinas, 1998

DUQUE, P. H. Teoria dos protótipos, categoria e sentido lexical. Primeira e segunda partes. **Revista Philologus**, ano 7, n 21, 2001

DURANTI, A. **Antropologia Linguística**. Madrid: Cambridge University Press, 2000

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of variation. **Annual Review of Anthropology**, vol. 41, 87–100, 2012

_____. Variation and the indexical field. **Journal of Sociolinguistics**, vol. 12(4), 453–476, 2008

_____. Variation, convention and social meaning. IN: **Annual Meeting of The Linguistics Society of America**, 2005.

_____. Style and social meaning. In: ECKERT, P. e RICKFORD, J. R. **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

_____. **Linguistic Variation as Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High**. Oxford: Blackwell, 2000

_____. **Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school**. New York: Teachers College Press, 1989

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Comunidades de prática: lugar onde cohabitam linguagem, gênero e poder. In: OSTERMAN, A. C.; FONTANA, B. **Linguagem, gênero e sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola, 2010

FARSARELLA, A. M. Estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.39, n.144, jul.-set., 2018

FÁVERO, L. L. et al. Interação em diferentes contextos. In: BENTES, A. C., LEITE, M. Q. **Linguística de Texto e Análise da Conversação: Panoramas das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 1999

FOMINAYA, C. F. Collective Identities in Social Movements: Central Concepts and Debates. **Sociology Compass** 4/6, 2010

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B., CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2016

FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. (Tradução de Sérgio R. N. Miranda) **Fundamento – Rev. de pesquisa em Filosofia**, v.1, n.3, maio – ago. 2011

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34.

FREITAG, R. K. M. Desafios teóricos-metodológicos da Sociolinguística Variacionista. In: PARREIRA, M. C. et al. **Pesquisas em Linguística no século XXI: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

_____. **Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística**. São Paulo: Blusher, 2014

_____. **Entrevistas Sociolinguísticas como fontes para estudos culturais**. Seminários de estudos culturais, identidades e relações interétnicas. Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão, 2009

FREITAG, R. K. M. et al. O controle do gênero textual/sequências discursivas na motivação da variação sociolinguística: apontamentos metodológicos. **Revista Odisseia**, n.3, 2009

FREITAG, R. et al. “Fio do canço”: marca linguística identitária do itabaianense. **InterSciencePlace**, v.5, 2009.

FREITAS, L. C. Privatização do ensino público no Brasil e movimentos de resistência dos estudantes. Entrevista com Luiz Carlos Freitas. **Revista Desidades**, número 13, ano 4, dez., 2016

GAL, S. Sociolinguistics differentiation. In: COUPLAND, N. **Sociolinguistics**. Theoretical Debates. New York: Cambridge University Press, 2016

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In: PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIVÓN, T. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995

_____. Prototypes: between Plato and Wittgenstein. In: CRAIG, C. (org.). **Noun Classes and Categorization**. Typological studies in language. Vol. 7. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1986.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2016.

_____. Footing. IN: RIBEIRO, B.T., GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013

_____. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, Sérgio Augusto (Org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1980

GOHN, M. G. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis: Vozes, 2015

_____. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

- _____. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Cortez, 2014b.
- _____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47 maio-ago., 2011
- GOHN, M. G.; BRINGEL, B. M. **Movimentos Sociais na era global**. Petrópolis: Vozes, 2014
- GONÇALVES, S. C. L. **O português falado na região de São José do Rio Preto**: constituição de um banco de dados anotado para seu estudo. Projeto de Pesquisa. São José do Rio Preto: Unesp; FAPESP, 2003
- GONÇALVES, S. C. L.; TENANI, L. E. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista). **Gragoatá**, Niterói, n.25, 2 sem., 2008
- GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. IN: RIBEIRO, B.T., GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013
- _____. **Discourse Strategies**. Cambridge, Cambridge University Press, 1982a
- _____. **Language and Social Identity**. Cambridge, Cambridge University Press, 1982b
- _____. The Speech Community. In: DURANTI, A. (ed.) **Linguistic Anthropology: A reader 1**: 66-73, 1968
- HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. In: BENTES, A.C.; REZENDE, R.C.; MACHADO, M.A. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Language and Communicative Practices**. Colorado: Westview Press, 1996.
- HARVEY, D. et al. **Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012
- HENGEVELD, K. The architecture of a Functional Discourse Grammar. In: MACKENZIE, J. L.; GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. A. (eds), **A New Architecture for Functional Grammar** (Functional Grammar Series 24), 1-21. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2004.
- HYMES, D. Introduction: Towards Ethnographies of Communication. **American Anthropologist** 66 (6): 1-34, 1964.
- HOBSBAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995
- HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. The Community of Practice: Theories and methodologies in language and gender research. **Language in Society** 28: 2, 1999

IRVINE, J. T. "Style" as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. IN: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

JANUÁRIO, A. et al. As ocupações de escolas de São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, São Paulo, v.9, p.1-26, mai., 2016

JENKINS, R. Categorization: Identity, Social Process and Epistemology. **Current Sociology**, vol. 48(3): 7-25, July, 2000

JOHNSTONE, B. **Discourse Analysis**. Third edition. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 2018

_____. Locating Language in Identity. In: LLAMAS, C. WATT, D. **Language and Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012

_____. Mobility, Indexicality, and the Enregisterment of "Pittsburghese". **Journal of English Linguistics** 34 (2), 77-104, 2006

JOSEPH, J. E. Identity. In: LLAMAS, C. WATT, D. **Language and Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012

JUBRAN, C. C. A. S. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. C. A e KOCH, I. G. V. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil: Construção do texto falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

KERSWILL, P. Identity, ethnicity and place: the construction of youth language in London. In: AUER, P. et al. (eds). **Space in language and linguistics**. London: Walter de Gruyter, 2013

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2009

_____. Linguagem e cognição: A construção e reconstrução de objetos-de-discurso. In: KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008a.

_____. Rotulação: uma estratégia textual de construção de sentido. In: KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008b.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999

_____. Estratégias pragmáticas de processamento textual. **Caderno de estudos Linguísticos**. Campinas, n.30, p.355-42, 1996

KOCH, I. G. V.; CORTEZ, S. L. A construção heterodialógica dos objetos de discurso por formas nominais referenciais. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, 2015.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: BENTES, A. C. e MUSSALIN, F. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2012

KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. Ainda o Contexto: algumas considerações sobre as relações entre contexto, cognição e práticas sociais na obra de Teun van Dijk. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 11, p. 79-91, 2011.

KOCH, I. G.; MARCUSCHI, L. A V. Referenciação. In: JUBRAN, C. C. A e KOCH, I. G. V. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**: Construção do texto falado. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

_____. Processos de Referenciação na Produção Discursiva. **Revista DELTA**, v.14, São Paulo: 1998

KOVECES, Z. Metaphor, Language and Culture. **Revista DELTA**, v.26, São Paulo, 2010a

_____. Metaphor and Culture. **Acta Universitatis Sapientiae, Philologica**, 2,2, 2010b

_____. **Metaphor in culture: universality and variation**. Cambridge University Press, 2005

_____. Categorizing the world. In: **Language, Mind and Culture: a practical introduction**. New York: Oxford University Press, 2006

LABOV, W. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington, DC: Center of Applied Linguistics, 1996

_____. **Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1972

_____. The boundaries of words and their meanings. In: BAILEY, C. J. N.; SHUY, R.W. (eds). **New ways of analyzing variation in English**. Washington: Georgetown University Press, 1973

_____. Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation. **Sociolinguistic Working Paper**. Number 81. Pennsylvania (Philadelphia), 1981

_____. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative & Life History**, 7(1-4), 395-415, 1997

_____. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008

_____. The anatomy of style-shifting. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. (eds.), **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 85-108, 2001

LAHIRE, B. Patrimônios de disposições para uma sociologia em escala individual. In: VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017

_____. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, dez., 2015

_____. O singular plural. **Caderno de Sociófilo**, UERJ, 2013.

_____. A sociologia psicológica. In: **O homem plural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

LAKOFF, G. **Woman, fire and dangerous things**. Chicago: University of Chicago Press, 1987

_____. **Don't think of an elephant**. White River Junction: Chelsea Green Publishing, 2004

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado das letras, 2002

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEITÃO, D. A. A. **Movimento Okupa: uma perspectiva de exclusão social**. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2016.

LEVINSON, S. G. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

MALINOWSKI, B. **Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea**. London: Routledge, 1978.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

_____. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: MARCUSCHI, L. A. **Cognição, Linguagens e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a

_____. Ato de referenciação na interação face a face. In: MARCUSCHI, L. A. **Cognição, Linguagens e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b.

_____. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MARCUSCHI, L. A. **Cognição, Linguagens e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007c.

_____. O léxico: Lista, Rede ou Cognição Social? In: FOLTRAN, M. J. OLIVEIRA, R. P. **Sentido e Significação. Em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade cognitiva. UFJF, **Veredas**, n. 13, p. 43-62, 2002.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n.56, p. 217-258. jul./dez. 2001.

MARTINS, E. M. **O percurso sócio-cognitivo das recategorizações metafóricas: a construção de sentido na retórica neopentecostal**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Campinas, 2011

MARTUCELLI, D. Esfera pública, movimentos sociais e juventude. In: SORJ, B. FAUSTO, S. (Orgs.). **Internet e mobilizações sociais: transformações do espaço público e da sociedade civil**. São Paulo: Ed. Plataforma Democrática, 2015.

MASSONI, M. I. O. **A forma da persuasão**. (Doutorado em Linguística) IEL/UNICAMP, Campinas, SP, 2002

MATOS, J. G. **As funções discursivas das recategorizações**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Centro de Humanidades, UFCE, Fortaleza, 2005

MELUCCI, A. **A invenção do presente – Movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago., n.5, Set/Out/Nov/Dez., n.6, 1997

_____. **Challenging codes. Collective action in the information age**. New York: Cambridge University, 1996

_____. Movimentos sociais, inovação cultural e o papel do conhecimento. **Novos Estudos Cebrap**, n.40, 1994

_____. **Nomads of the Present: Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society**. Philadelphia, PA: Temple University Press 1989.

_____. The New Social Movements: A Theoretical Approach, **Social Science Information**, 19(2): 199-226, 1980

MENDES, R.B. **SP2010 – Construção de uma amostra da fala paulistana**. Projeto regular apresentado à FAPESP (Processo FAPESP 2011/09278-6), 2011 Disponível em <<http://projetosp2010.fflch.usp.br/producao-bibliografica>>. Acesso em 01/02/2017.

MENDES, R.B.; OUSHIRO, L. **Documentação do Projeto SP2010 – Construção de uma amostra da fala paulistana**. 2013. Disponível em <<http://projetosp2010.fflch.usp.br/producao-bibliografica>>. Acesso em 01/02/2017.

MENDONZA-DENTON, N. **Homegirls: Language and Cultural Practice among Latina Youth Gangs**. Malden: BlackWell Publishing, 2008

_____. Language and Identity. IN: CHAMBERS, J. K. et al. **The Handbook of Language Variation and Change**. Oxford: Blackwell, 2004.

MESKO, A. de S. R.; PIOLLI, E. (Des) caminhos da educação pública no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, dez. 2015.

MEYERHOFF, M. Communities of Practice. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. **The Handbook of Language Variation and Change**. Oxford: Blackwell, 2004

MILROY, L. **Language and Social Networks**. Oxford: Blackewll, 1987

MILROY, L.; GORDON, M. **Sociolinguistics: Method and interpretation**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003

MIRANDA, N. S. **A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Editora Autêntica: UFOP, 2015

MONDADA, L. Processus de catégorization et construction discursive des catégories. In: **Categorization et Cognition: de la perception au discours**. Paris: Éditions Kimé, 1997

MONDADA, L.; DUBOIS. D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.M., RODRIGUES, B.B., CUILLA, A. (org.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MORATO, E. M. O Interacionismo no campo linguístico. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2011

MUXEL, A. Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem “rótulos”. **Revista Brasileira de Educação**. v.6, 1997

NEVES, M. H. M. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Referenciar ou: A criação da rede referencial na linguagem. In: NEVES, M. H. M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2010.

NUNES, C. O conceito de movimentos sociais em debate: dos anos 60 até a atualidade. **Sociologia, Problemas e práticas**, n.75, 2014

O MAL EDUCADO. **Como ocupar um colégio?**: manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile. 2015. Disponível em: <Disponível em: <https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-umcolc3a9gio.pdf> >. Acesso em: 8 jul. 2019.

OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2012

OLIVEIRA, J. M., MEDEIROS, C. C. C. Categorias do juízo professoral: interpretações, julgamentos e implicações. **Estudos em Avaliação Educacional**. v.29, n.72, set./dez., 2018

OCHS, E. Indexing gender. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C., **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**, 335–358. New York: Cambridge University Press. 1992.

OSTERMAN, A.C. Communities of practice. In: TRACE, K. **The International Encyclopedia of Language and Social Interaction**. John Wiley and Sons, 2008.

OUSHIRO, L. **Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo**. 394f. Tese (Doutorado em Letras), USP, FFLCH, São Paulo, 2015

PASSEGI, L. et Al. Análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. IN: BENTES, A. C., LEITE, M. Q. **Linguística de Texto e Análise da Conversação: Panoramas das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

PACHECO, C. S. **Ocupar e resistir: as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Sociologia. UFPR, 2018

PAES, B. T., PIPANO, I. Escolas de luta: cenas da política e educação. **ETD – Educação Temática Digital**. Volume 19. Número 1. Jan./Mar. 2017

PAIS, J. P. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), p. 139-165.

PAREDES SILVA, V. L. Os gêneros de discurso na sociolinguística laboviana. **Boletim da ABRALIN**, Florianópolis, v. 23, p. 81-93, 1999.

_____. Gêneros e tipos de texto: aproximações e distinções. **Diacrítica 24/1 Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho**. Braga, 2010. p. 471-489

_____. Variação nos processos de referenciação correlacionada a gêneros discursivos. **Revista do GELNE**, v. 14, 2012

PICOLOTTO, E. L. Movimentos Sociais: Abordagens Clássicas e Contemporâneas. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. Ano I, Edição 2, nov. 2007.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A. S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v.2, n.1, 2016

PÓ, et al. **Análise da política pública de reorganização escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo**. São Bernardo do Campo: Universidade Federal do ABC, 2015

PODESVA, R. Salience and the social meaning of declarative contours: Three case studies of gay professionals. **Journal of English Linguistics** 39(3), 233-264, 2011

_____. Phonation type as a stylistic variable: The use of falsetto in constructing a persona. **Journal of Sociolinguistics** 11/4, 478-504, 2007

POLLETTA, F., JASPER, J. Collective Identity and Social Moviments. **Annual Review of Sociology**, 27 (1), 2001

PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999.

PRETI, D.; URBANO, H. (Orgs.). **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo. Materiais para seu estudo**. São Paulo: TAQ/Fapesp, vol. III, Diálogos entre o Informante e o Documentador, 1989.

_____. **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo**. São Paulo: TAQ/Fapesp, vol. IV, Estudos, 1990

RAMPTON, B. **Language in Late Modernity: interaction in na urban school**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006

_____. Social Class and Sociolinguistics. Kansas, **Applied Linguistics Review**, Volume 1. May 2010, pages 1-22.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015

ROLLEMBERG, A. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013

ROMANCINI, R.; CASTILHO, F. "How to Occupy a School? I Search the internet!": participatory politics in public school occupations in Brazil. **Intercom – RBCC**, São Paulo, v.40, p.93 – 109, maio/ago., 2017a

_____. Novos Letramentos e Ativismo: Aprendizagem formal e informal nas ocupações de escolas em São Paulo. **ALAIC – Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**. v.14, n.26, 2017b

RONCARATI, C. N. (org.) **Bancos de dados interacionais do Programa de Estudos Sobre o Uso da Língua**. Rio de Janeiro Divisão Gráfica/UFRJ, 1996.

ROSCH, E. Natural Categories. **Cognitive Psychology**, 4, p. 328-350, 1973

_____. Principles of Categorization. In: ROSCH, E., LLOYD, B. B. **Cognition and Categorization**. Hillsdale: Laurence Erlbawm, 1978

RUSSELL, B. On denoting. **Mind**, New Series, Vol. 14, No. 56, 1905

SACKS, H; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-talking for conversation. **Language**, 50: 696-735, 1974.

SALOMÃO, M. M. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sociocognitiva sobre a linguagem. **Veredas**, Juiz de Fora, v.1, n.1, 1997

_____. Razão, Realismo e Verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v.44, 2003

SALOMÃO-CONCHALO, M. H. **A variação estilística na concordância nominal e verbal como construção de identidade social**. Tese de doutorado (Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto, Ibilce/UNESP, 2015

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995

SCHERER-WARREN, I. Movimentos em cena... e as teorias por onde andam? **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, n.9, 1998

SCHILLING, N. **Sociolinguistic Fieldwork**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013

SCHULTZ, A. **Collected Papers I. The Problem of Social Reality**. The Hague: Martinus Nijhoff. 1973

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Mai./Jun./Jul./Ago. N.45, 2005

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language and Communication** 23, 193-229, 2003

_____. Shifters, linguistic categories and cultural description. In K. Basso and H. Selby(eds.), **Meaning in Anthropology**. School of American Research. 1976

SNOW, D. **Collective Identities and Expressive Forms**. University of California, Irvine eScholarship Repository. 2001

SOUZA, J. **A Ralé Brasileira: Quem É e Como Vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009

_____. **Os Batalhadores Brasileiros: Nova Classe Média ou Nova Classe Trabalhadora?** Belo Horizonte: UFMG, 2010

_____. A Cegueira do Debate Brasileiro sobre as Classes Sociais. **Revista Interesse Nacional**, Ano 7, Número 27, Outubro-Dezembro 2014.

SPEARS, R. Group Identities: The Social Identity Perspective. In: SCHWARTZ, S. J. et al. **Handbook of identity theory and Research**. Spring-Science+Businnes Media, 2011

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n.13, 2000

_____. Transversalidade no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Pesquisa e Educação**. São Paulo, v.36, n.especial, p. 95-106, 2010

_____. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRARO, P.; FÁVERO, O. (Orgs.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: UFF, 2014

_____. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.22, n.72, 2017

STEEN, G. Metaphor in Applied Linguistics: four cognitive approaches. **DELTA**, São Paulo, v.22, especial, 2006.

STENSTROM, A. “It’s not that I really care about him personally you know”: The construction of gender identity in London teenage talk. In: ANDROUTSOPOULOS, J. GEORGAKOPOULOU, A. **Discourse constructions of youth identities**. Amsterdam: John Benjamins, 2003

STETS, J; BURKE, P. Identity Theory and Social Identity Theory. **Social Psychology Quarterly**, v. 63, n. 3, p.224-237, 2000

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014

STRYKER, S. **Symbolic interactionism**: A social structural version. Menlo Park: Benjamin Cummings, 1980

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. An integrative theory of intergroup conflict. In: AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. (Eds.), **The social psychology of intergroup relations** (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979

TANNEN, D., WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, B.T., GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007

TAVARES, M. A. Variação estilística e gênero textual: o caso dos gêneros textuais produzidos no macrogênero entrevista sociolinguística. In: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. N. (Org.). **Variação estilística**: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise. Florianópolis: Insular, 2014. p. 203-223.

_____. O papel do gênero textual na variação estilística: em busca de padrões comunitários. **Revista GELNE**, v. 14, 2012

_____. Variação estilística do gênero “entrevista sociolinguística”: os conectores “e”, “ai” e “então” em narrativas de experiência pessoal e relatos de opinião. In: OLIVEIRA, M. S. et al (Orgs). **Anais do VI Simpósio Internacional de Gêneros Textuais**. Natal, 2011

THOMPSON, E. P. **A formação da Classe Operária Inglesa**. V1. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

TOURAINÉ, A. Na fronteira dos movimentos sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v.21, n.1, jan./abr. 2006

_____. Os novos conflitos sociais: para evitar mal entendidos. **Lua Nova**, São Paulo, Junho 1989

TRUDGILL, P. **Sociolinguistic variation and change**. Edinburgh: Edinburgh University Press/ Washington DC: Georgetown University Press, 2002

WENGER, E. **Communities of Practice**. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1998

_____. **Communities of practice: a brief introduction**. V April 15, 2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> Acessado: 20.07.2018

WENGER et al. **Cultivating communities of Practice**. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 2002

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1994

VAN DIJK, T. A. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 2013.

VENDRAME, V. Os predicados encaixadores na expressão da evidencialidade. In: PEZATTI, E. G. **Pesquisas em Gramática Funcional**: Descrição do português. São Paulo: Ed. Unesp, 2009

VEREZA, S. O gesto da metáfora na referenciação: tecendo objetos de discurso pelo viés da linguagem figurada. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, jan./abr., 2017

_____. Articulating the conceptual and the discursive dimensions of figurative language in argumentative texts. **DELTA**, n.26, especial, 2010

_____. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v.7, n.3, set./dez., 2007

VERGER, A. et al. Reformando a governança através de instrumentos de políticas públicas: como e em que medida padrões, teses e *accountability* na educação se espelham pelo mundo. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **A política educacional em contexto de desigualdade**: uma análise das redes públicas da região Nordeste. São Paulo: Mercado das Letras, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes: 2010.

ZIBAS, D. A revolta dos pinguins e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, maio/ago, 2008

ANEXOS:

1. QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL APLICADO AOS COLABORADORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
IEL - INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL SOCIAL DE ALUNOS DE ESCOLAS OCUPADAS:

IDENTIFICAÇÃO:	
NOME COMPLETO:	
IDADE:	DATA DE NASCIMENTO: / / .
COR/ETNIA:	
SEXO:	() MASCULINO () FEMININO
CIDADE NATAL/ESTADO:	
EXERCE ALGUM TRABALHO?	() NÃO () SIM. QUAL?
BAIRRO ONDE MORA:	
NOME DA ESCOLA:	
SÉRIE QUE ESTUDA:	
ESTUDA FAZ QUANTO TEMPO NESSA ESCOLA?	
O QUE MOTIVOU A ESTUDAR NESSA ESCOLA?	
PARTICIPA DO GRÊMIO?	() SIM – POR QUANTO TEMPO? _____ () NÃO

QUESTÕES SOBRE FAMÍLIA, RESPONSÁVEIS E CONVÍVERES:
--

CIDADE DE ORIGEM DE SEU PAI: _____

CIDADE DE ORIGEM DE SUA MÃE: _____

GRAU DE ESCOLARIDADE DE SEU PAI OU RESPONSÁVEL: _____

GRAU DE ESCOLARIDADE DE SUA MÃE OU RESPONSÁVEL: _____

MORA COM QUEM? _____

QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DOS MORADORES DE SUA CASA?

1. _____

2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

PROFISSÃO DO PAI OU RESPONSÁVEL: _____

PROFISSÃO DA MÃE OU RESPONSÁVEL: _____

RENDA FAMILIAR: () 1 salário mínimo () 2 a 4 salários mínimos () 5 salários mínimos ou +

O QUE SUA FAMÍLIA COSTUMA FAZER NAS HORAS VAGAS?

QUAIS DESSAS ATIVIDADES SUA FAMÍLIA COSTUMA FAZER?

<input type="checkbox"/> LER	<input type="checkbox"/> NAVEGAR NA INTERNET
<input type="checkbox"/> PRATICAR ESPORTE	<input type="checkbox"/> ESTUDAR
<input type="checkbox"/> SAIR/ CONVERSAR COM AMIGOS	<input type="checkbox"/> FAZER CURSOS
<input type="checkbox"/> JOGAR VIDEOGAME	<input type="checkbox"/> VER FILMES EM CASA
<input type="checkbox"/> VER TELEVISÃO	<input type="checkbox"/> IR AO CINEMA
<input type="checkbox"/> IR À IGREJA	<input type="checkbox"/> VISITAR FAMILIARES
<input type="checkbox"/> PASSEAR NO SHOPPING	<input type="checkbox"/> FAZER COMPRAS

ALGUÉM DE SUA FAMÍLIA TEM HÁBITO DE LER? _____

O QUE SUA FAMÍLIA LÊ? _____

QUAL A PRINCIPAL FONTE DE INFORMAÇÃO DA FAMÍLIA? _____

QUAL A RELIGIÃO DE SUA FAMÍLIA OU RESPONSÁVEIS? _____

QUESTÕES SOBRE HÁBITOS E ESTILO DE VIDA:

COSTUMA LER? () NÃO () SIM. O QUÊ? _____

COM QUÊ FREQUÊNCIA? _____ VEZES POR SEMANA

DOS ASSUNTOS ABAIXO QUAIS SÃO DE SEU MAIOR INTERESSE?

<input type="checkbox"/> ESPORTE	<input type="checkbox"/> RELACIONAMENTOS
<input type="checkbox"/> RELIGIÃO	<input type="checkbox"/> BALADAS
<input type="checkbox"/> POLÍTICA	<input type="checkbox"/> FILMES / CINEMA
<input type="checkbox"/> GAMES	<input type="checkbox"/> ATUALIDADES

<input type="checkbox"/> MÚSICA	<input type="checkbox"/> VESTIBULAR
<input type="checkbox"/> MODA / TENDÊNCIAS	<input type="checkbox"/> TRABALHO

OUTRO ASSUNTO DE INTERESSE? QUAL? _____

O QUE GOSTA DE FAZER NAS HORAS LIVRES?

QUAIS SUAS PRINCIPAIS FORMAS DE ENTRETENIMENTO?

QUAIS DESSAS ATIVIDADES VOCÊ COSTUMA FAZER?

<input type="checkbox"/> LER	<input type="checkbox"/> NAVEGAR NA INTERNET
<input type="checkbox"/> PRATICAR ESPORTE	<input type="checkbox"/> ESTUDAR
<input type="checkbox"/> SAIR/ CONVERSAR COM AMIGOS	<input type="checkbox"/> NAMORAR
<input type="checkbox"/> JOGAR VIDEOGAME	<input type="checkbox"/> VER FILMES EM CASA
<input type="checkbox"/> VER TELEVISÃO	<input type="checkbox"/> IR AO CINEMA
<input type="checkbox"/> IR À IGREJA	<input type="checkbox"/> VISITAR FAMILIARES

QUAIS ATIVIDADES DE LEITURA OU ESCRITA COSTUMA FAZER?

<input type="checkbox"/> LER LIVROS DE LITERATURA	<input type="checkbox"/> ESCREVER TRABALHOS DA ESCOLA
<input type="checkbox"/> LER LIVROS QUE NÃO SÃO LITERARIOS	<input type="checkbox"/> ESCREVER REDAÇÕES DA ESCOLA
<input type="checkbox"/> LER JORNAIS OU REVISTAS IMPRESSOS	<input type="checkbox"/> ESCREVER TEXTOS EM CASA
<input type="checkbox"/> LER NOTÍCIAS NA INTERNET	<input type="checkbox"/> ESCREVER BLOGS OU SITES
<input type="checkbox"/> LER BLOGS	<input type="checkbox"/> ESCREVER EM REDES SOCIAIS
<input type="checkbox"/> LER FUNPAGES NO FACEBOOK	<input type="checkbox"/> PRODUZIR MEMES NO FACEBOOK
<input type="checkbox"/> LER POSTAGENS EM REDES SOCIAIS	<input type="checkbox"/> PRODUZIR FUNPAGES NO FACEBOOK
<input type="checkbox"/> LER/VER VÍDEOS DE YOUTUBERS	<input type="checkbox"/> PRODUZIR VÍDEOS NO YOUTUBE

OUTRO(S)? _____

ESCREVE TEXTOS SEM OBRIGAÇÃO DA ESCOLA? () NÃO () SIM

QUAIS? _____

TEM ALGUM HOBBY? () NÃO () SIM. QUAL? _____

QUAL ESTILO DE MÚSICA VOCÊ GOSTA? _____

COMO GOSTA DE SE VESTIR? _____

VOCÊ SE IMPORTA COM MARCAS?

() NÃO () SIM. POR QUE? _____

QUAL PREFERE? _____

GOSTA DE SAIR PARA COMPRAR? _____

() NÃO () SIM. POR QUE? _____

QUESTÕES SOBRE A ESCOLA E FORMAÇÃO:

QUAIS MATÉRIAS TEM MAIS INTERESSE?

DE UM MODO GERAL, SUA ESCOLA É:

() MUITO BOA () BOA () RAZOÁVEL () SATISFATÓRIA () RUIM

DE UM MODO GERAL, SEUS PROFESSORES SÃO:

() MUITO BONS () BONS () RAZOÁVEIS () SATISFATÓRIOS () RUINS

DE UM MODO GERAL, A GESTÃO DE SUA ESCOLA É:

() MUITO BONS () BONS () RAZOÁVEIS () SATISFATÓRIOS () RUINS

DE UM MODO GERAL, OS CONTEÚDOS ESTUDADOS NA ESCOLA SÃO:

() MUITO ÚTEIS () ÚTEIS () RAZOÁVEIS () SATISFATÓRIOS () INÚTEIS

QUAL A PRINCIPAL FUNÇÃO DA ESCOLA?

2. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOCIOLINGUÍSTICA INDIVIDUAL

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOCIOLINGUÍSTICA INDIVIDUAL:

Tema 1: família

Objetivo: observar posicionamentos sobre as relações familiares

1. Quem são as pessoas que fazem parte da sua família, em sua casa? Você pode falar um pouco delas?
2. Com quem você mais se identifica e menos se identifica em sua família? Por quê?
3. Qual pessoa da família mais te inspira ou te influencia? Por quê?
4. Como você definiria o estilo de seus familiares?
5. Quais são os hábitos diários de sua família?
6. Quais são os hábitos culturais de sua família?
7. E o que sua família gosta de comprar, em geral? Coisas de marca?
8. Conte sobre algum evento que te marcou com sua família.

Tema 2: amigos

Objetivo: observar posicionamentos sobre as relações interpessoais na escola

1. Quais são seus amigos preferidos? Você pode falar um pouco deles?
2. Com qual dos seus amigos você se identifica? Por quê?
3. Seus amigos se parecem com você? Por quê?
4. Existem grupos/tribos na escola? Como são essas tribos?
5. Qual é o estilo desses grupos da escola?
6. Qual é a sua tribo ou seu grupo?
7. Por que você se identifica com esse grupo?

Tema 3: Professores

Objetivo: observar posicionamentos sobre os diferentes agentes formadores e suas práticas pedagógicas

1. Quem são seus professores? Pode falar um pouco de cada um deles?
2. Quais são os professores que você mais gosta na escola? Por quê?
3. Qual professor mais te influencia ou te inspira? Por quê?
4. O que seus professores fazem que não agrada a você ou a seus colegas?

5. O que você mudaria nas aulas de seus professores? Por quê?

Tema 3: Formação pessoal

Objetivo: observar posicionamentos sobre sua própria formação

1. Na sua opinião, o que foi (ou tem sido) importante na sua formação de um modo geral?
2. Onde e com quem você aprendeu mais coisas?
3. Atualmente, como você costuma aprender mais coisas de um modo geral?

Tema 4: A ocupação

Objetivo: observar relatos sobre as ocupações

1. Você poderia contar um pouco sobre a ocupação.
2. Como foi a organização dos estudantes para ocupar a escola?
3. O que acontecia na escola durante a ocupação?
4. Como era a vida na escola ocupada?
5. Como vocês se organizavam na escola?
6. Existia algum tipo de divisão de “tribos” ou “panelinhas” entre os alunos dentro da ocupação?
7. Vocês receberam visitas de quem durante a ocupação?
8. Foi importante receber essas visitas? Por quê?
9. Quanto tempo durou a ocupação em sua escola?
10. Por que foi importante que ocorressem as ocupações?

Tema 4: A linguagem na ocupação:

Objetivo: observar os relatos sobre as práticas de linguagem na ocupação

1. Existia muito diálogo/conversa entre os integrantes da ocupação? Como eram esses diálogos? Fale um pouco sobre isso.
2. Quais os assuntos/temas mais discutidos ou conversados entre vocês na ocupação? Por quê?
3. Como era o diálogo do grupo com as pessoas de fora da ocupação? Que assuntos eram discutidos? Fale um pouco sobre isso.
4. Existia algum líder que falava em nome do grupo ou falava para o grupo? Existia algum porta-voz do grupo? Conte um pouco sobre isso.
5. Como esses líderes ou porta-vozes da ocupação falavam com os outros?
6. Alguém em especial se destacava por sua forma de falar? Por quê? Como essa pessoa falava?

Tema 5: O aluno na ocupação

Objetivo: observar posicionamentos sobre si mesmo na ocupação

1. O que a ocupação significou para você?
2. O que te levou a ocupar a escola? Por que você quis ocupar a escola?
3. Quanto tempo você ficou participando da ocupação? Por quê?
4. Você acha que recebeu mais apoio de quem para participar da ocupação? Por quê?
5. Os professores apoiaram vocês? Por quê?
6. E a direção da escola apoiou vocês? Por quê?
7. E a família de vocês? Como reagiu quando soube que você iria ocupar a escola?
8. Por que sua família resolveu deixar você ocupar a escola?

Tema 6: O impacto da ocupação na vida do aluno

Objetivo: observar posicionamentos sobre impactos da ocupação

1. Como era a escola antes da ocupação?
2. O que a ocupação mudou na escola?
3. O que pode ter mudado também nas outras escolas que participaram das ocupações?
4. O que a ocupação mudou em sua vida? Por quê?
5. Qual a importância de ter participado de uma ocupação para o seu futuro?
6. Qual a importância da ocupação para o futuro de outros estudantes?
7. A ocupação fez você se interessar mais por política? Por quê?

3. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOCIOLINGUÍSTICA EM GRUPO:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOCIOLINGUÍSTICA EM GRUPO:

DEBATE/RODA DE CONVERSA SOBRE TEMAS DIVERSOS:

Objetivo: permitir que os participantes negociem categorizações entre si

EIXO 1: GRUPO SOMENTE DE ESTUDANTES DO SEXO FEMININO:

Tema 1: estilo do grupo

Objetivo: observar posicionamentos sobre estilo pessoal e dos outros

9. Como vocês definem o estilo de vocês?
10. O que vocês têm em comum? E de diferenças? Por quê?
11. Vocês têm o mesmo estilo dos estudantes do sexo masculino? Por quê?
12. Por que vocês acham que estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino apresentam estilos diferentes?

Tema 2: relações interpessoais (dos envolvidos na ocupação):

Objetivo: observar posicionamentos sobre os outros na ocupação

1. O que vocês podem falar sobre a relação de vocês com a escola, a família e a comunidade (pessoas fora da ocupação) no momento da ocupação?
2. Como era a relação de vocês com os colegas na ocupação?
3. Estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino agiam da mesma forma na ocupação? Por quê?
4. De um modo geral, por que vocês acham que estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino se comportam de formas iguais ou diferentes?

Tema 3: contribuições da ocupação

Objetivo: observar posicionamentos sobre o evento ocupação e suas contribuições

1. Por que foi importante participar da ocupação?
2. O que a ocupação mudou na vida de vocês? Por quê?
3. Vocês acham que ensinaram algo para os outros alunos? Por quê?
4. Vocês acham que fizeram a diferença para a sociedade? Por quê?

EIXO 2: GRUPO SOMENTE DE ESTUDANTES DO SEXO MASCULINO:

Tema 1: estilo do grupo

Objetivo: observar posicionamentos sobre o estilo do grupo

1. Como vocês definem o estilo de vocês?
2. O que vocês têm em comum? E de diferenças? Por quê?
3. Vocês têm o mesmo estilo das estudantes do sexo feminino? Por quê?
4. Por que vocês acham que estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino apresentam estilos diferentes?

Tema 2: relações interpessoais (dos envolvidos na ocupação):

Objetivo: observar posicionamentos sobre os outros na ocupação

1. O que vocês podem falar sobre a relação de vocês com a escola, a família e a comunidade (pessoas fora da ocupação) no momento da ocupação?
2. Como era a relação de vocês com os colegas na ocupação?
3. Estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino agiam da mesma forma na ocupação? Por quê?
4. De um modo geral, por que vocês acham que estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino se comportam de formas iguais ou diferentes?

Tema 3: contribuições da ocupação

Objetivo: observar posicionamentos sobre o evento ocupação e suas contribuições

1. Por que foi importante participar da ocupação?
2. O que a ocupação mudou na vida de vocês? Por quê?
3. Vocês acham que ensinaram algo para os outros alunos? Por quê?
4. Vocês acham que fizeram a diferença para a sociedade? Por quê?

EIXO 3: GRUPO MISTO (ESTUDANTES DO SEXO FEMININO E ESTUDANTES DO SEXO MASCULINO):

Tema 1: estilo do grupo

Objetivo: observar posicionamentos sobre o estilo do grupo

1. Como vocês definem o estilo de vocês?
2. O que vocês têm em comum? E de diferenças? Por quê?
3. Existem estilos que são típicos dos estudantes do sexo masculino e estilos que são típicos das estudantes do sexo feminino? Por quê?
4. Por que vocês acham que estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino apresentam (ou podem apresentar) estilos diferentes?

Tema 2: relações interpessoais (dos envolvidos na ocupação):

Objetivo: observar posicionamentos sobre os outros na ocupação

1. O que vocês podem falar sobre a relação de vocês com a escola, a família e a comunidade (pessoas fora da ocupação) no momento da ocupação?

2. Como era a relação de vocês com os colegas na ocupação?
3. Estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino agiam da mesma forma na ocupação? Por quê?
4. De um modo geral, por que vocês acham que estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino se comportam de formas iguais ou diferentes?

Tema 3: contribuições da ocupação

Objetivo: observar posicionamentos sobre o evento ocupação e suas contribuições

1. Por que foi importante participar da ocupação?
2. O que a ocupação mudou na vida de vocês? Por quê?
3. Vocês acham que ensinaram algo para os outros alunos? Por quê?
4. Vocês acham que fizeram a diferença para a sociedade? Por quê?

4 . TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Entrevista Sociolinguística com Estudantes de Escolas Ocupadas

Responsável: Sergio Casimiro

Número do CAAE: 69191417.5.0000.5404

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O objetivo desta pesquisa é o de fazer entrevistas orais e escritas com os estudantes que participaram das ocupações escolares em 2015. Tal trabalho se justifica pelo fato de que as ocupações foram um movimento que ganhou força nos últimos anos, sendo de grande importância seu estudo científico na área da Linguística.

Procedimentos:

Participando do estudo o colaborador está sendo convidado a responder um questionário escrito sobre informações pessoais e a uma entrevista oral sobre as ocupações. A entrevista oral será feita nas dependências do IEL/UNICAMP e/ou E.E. Carlos Gomes e terá duração média de 50 minutos. Perguntas sobre as ocupações serão feitas aos entrevistados para que eles falem o que pensam sobre esse tema. As questões não formam um teste e os sujeitos entrevistados não serão julgados pelas suas respostas (não há resposta certa ou errada). A entrevista será gravada em vídeo e/ou gravador de voz. A gravação em vídeo é feita para que se possa fazer a transcrição de gestos ou expressões faciais que contribuam para o sentido da fala, e os vídeos e gravações não serão divulgados (mais informações constam do Termo de Autorização de Gravação e de Uso).

Desconfortos e riscos:

O colaborador **não** deve participar deste estudo se não tiver interesse em falar sobre o tema da pesquisa ou se sentir constrangido em responder algum tipo de pergunta do questionário ou da entrevista. Não há risco à saúde, porém o participante pode se sentir desconfortável ao dar uma entrevista, principalmente ao falar sobre informações pessoais e suas experiências relativas às ocupações nas escolas. Além disso, o tempo de duração da entrevista (50 min., em média) também pode ser considerado um fator de desconforto.

Benefícios:

Não há benefício direto aos participantes, no entanto, a entrevista com estudantes de ocupações traz contribuições científicas para diferentes áreas como a Linguística.

Acompanhamento e assistência:

Os participantes terão todos os esclarecimentos que necessitarem antes, durante e depois da entrevista, podendo contatar o pesquisador através do endereço e telefone fornecidos no final deste documento.

Sigilo e privacidade:

O participante tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

O participante será ressarcido com relação a possíveis gastos com locomoção e alimentação. Ele terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Sergio Casimiro, fone: (19) 991728623, e-mail: sergiomyro@yahoo.com.br, IEL/UNICAMP, Departamento de Linguística - Centro de Pesquisas "Margens", Rua Sérgio Buarque de Holanda, nº 571, Campinas – SP. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs às 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

_____ Data: ____/____/____.
(Nome e assinatura do RESPONSÁVEL LEGAL do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)