



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

AYLA ARAPIRACA GALVÃO

**ONDE ESTÁ O FUTURO? PROJETOS DE VIDA DE JOVENS DA PERIFERIA
A PARTIR DAS SUAS VIVÊNCIAS DE TEMPO E ESPAÇO**

Salvador

2020

AYLA ARAPIRACA GALVÃO

**Onde Está o Futuro? Projetos de Vida de Jovens da Periferia a Partir das
Suas Vivências de Tempo e Espaço**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de pesquisa: Transições Desenvolvimentais e Processos Educacionais.

Orientadora: Giuseppina Marsico

Salvador

2020

Galvão, Ayla Arapiraca.
G182 Onde está o futuro? projetos de vida de jovens da periferia a partir das suas
vivências de
tempo e espaço / Ayla Arapiraca Galvão. – 2020.
151 f.: il.

Orientadora: Profª Drª Giuseppina Marsico
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia,
Salvador, 2020.

1. Juventude. 2. Periferias. 3. Fronteiras. 4. Psicologia – Cultura. I. Marsico,
Giuseppina. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 302



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

**“ONDE ESTÁ O FUTURO? PROJETOS DE VIDA DE JOVENS DA PERIFERIA A
PARTIR DAS SUAS VIVÊNCIAS DE TEMPO E ESPAÇO”**

Ayla Arapiraca Galvão

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Giuseppina Marsico (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Santos
Universidade Católica do Salvador - UCSal

Prof.^a Dr.^a Maria Virgínia Machado Dazzani
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador, 11 de dezembro de 2020.

Dou fé.

Prof.^a Dr.^a Giuseppina Marsico

Agradecimentos

A realização deste trabalho é também a realização de uma das etapas do meu projeto de vida e, como tal, pude contar com muitas mãos, sorrisos, olhares atentos, que me permitiram chegar até aqui.

Por isso, agradeço à minha orientadora, Giuseppina Marsico – Pina, pela confiança, aposta, pelo olhar arguto e impulsionador. Obrigada pelo *scaffolding* e pelas constantes ampliações de horizonte.

Agradeço imensamente aos meus pais, Alamiro e Elcy, que, com seu amor, me dão forças para atravessar todas as fronteiras ao longo da vida. Minha gratidão à Teta (Stela) e meu irmão Fábio, além de Dinho e meus avós Doralice e Miguel (*in memoriam*). Vocês são a minha base.

À Vinicius, companheiro de vida, por estar presente em cada momento da concepção deste trabalho e em todos os meus projetos, com atenção, interesse e, sobretudo, amor, me fazendo enxergar mais adiante e com confiança. Essa conquista é nossa.

À Sociedade Hólton e ao seu idealizador André Luiz Peixinho, por abrir portas tão significativas, nos inspirar e convocar ao desenvolvimento, evolução e ação. Minha gratidão aos afetos que encontrei nesse caminho, compartilhando ideais e as alegrias da afinidade e amizade: Alessandra, Jéssica e Larissa. Aos companheiros de Setor de Juventude e grupo de Autoconhecimento da FEEB. Esse percurso com vocês faz mais sentido.

À instituição onde realizei a pesquisa, pela contribuição à minha formação humana e profissional através de seus amplos espaços de aprendizagem. Agradeço a Eleonora Guimarães, Hilda Lorena, Nádia Matos e Tábata Nascimento por viabilizarem nossa prática na instituição. Obrigada aos colegas do Centro de Educação pelas partilhas, parceria e constante renovação da força e entusiasmo para o trabalho. Obrigada aos jovens que se disponibilizaram a trazer suas narrativas para compor este estudo. Vocês deram vida à este trabalho e vivificaram meu percurso no território. Minha gratidão e torcida por vocês.

Ao CULTS, grupo de pesquisa e extensão que me acolheu e me proporcionou enorme crescimento e suporte. Agradeço, especialmente, à professora Virgínia Dazzani, que permite ao grupo ser um espaço de desenvolvimento, afeto e grande aprendizado. Obrigada também aos demais professores do grupo: Luca Tateo, Patrícia Zucoloto, Vívian Volkmer e aos colegas, pelos olhares construtivos em todos os trabalhos e discussões. Meu agradecimento

ainda àquelas que se tornaram amigas tão importantes no percurso: Verônica, Laís, Niara e Nara.

Agradeço ainda à rede internacional do Kitchen Seminar, espaço de tantas ideias, construções e expansão da Psicologia Cultural.

Gratidão àqueles que sempre me oferecem seu suporte através dos melhores sentimentos, pensamentos e emanações: Elcinha, Sheron (Emilton), Dôra, Ana, Estevinho, Maria, Lourdes.

Agradeço aos colegas que fizeram o período do mestrado mais leve, dividindo risos e desafios: Paula, Naylana, Ana Luiza, Nilton e Juliana.

Aos amigos que são fundamentais na minha vida e torceram por mim todo esse tempo: Priscyla, Rodrigo, Filipe, Susana, Ralsyma.

À Gilka Tourinho pelo suporte e impulso ao crescimento durante todo o percurso.

À todos que formam o Pospsi, por fazerem deste um programa de pós-graduação com imensa contribuição para o campo da Psicologia e para nossas trajetórias.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, cujo o incentivo através da bolsa de estudo foi fundamental para a concretização desse trabalho¹.

Por fim, permeando tudo o que já foi dito, minha imensa gratidão à Deus, causa primária de todas as coisas, e à Espiritualidade, por tudo, por tanto.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*“Como, pois, recusar o nome de realidade ao que produz efeitos no seio de outra realidade?
Com que direito diriam os filósofos que não é real o mundo invisível?”*

William James

Resumo

Galvão, A.A. (2020). Onde está o futuro? Projetos de vida de jovens da periferia a partir das suas vivências de tempo e espaço (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, BA, Brasil.

Os jovens da periferia são considerados em discursos naturalizantes como grupo homogêneo, que não pensa no futuro e está destinado ao cumprimento de um vaticínio, que envolve a criminalidade ou a subalternidade. Este trabalho questiona tal premissa, partindo de uma leitura de juventude como categoria heterogênea e de uma perspectiva que considera que a experiência humana segue a lógica da irreversibilidade do tempo e, portanto, é orientada para o futuro. Com base nisso, esta pesquisa teve como objetivo compreender as vivências de tempo e espaço dos jovens da periferia implicadas na construção de seus projetos de vida. Privilegiou-se a análise dos processos de significação das vivências pelos jovens e dos mecanismos de estabelecimento e atravessamento de fronteiras (sociais, geográficas, simbólicas). A pesquisa foi desenvolvida com jovens de um projeto social de educação, que faziam parte de uma Organização Não-Governamental atuante em um bairro periférico da cidade de Salvador-Bahia. Para sua realização, optou-se por uma metodologia que possibilitasse a emergência dos significados de forma contextualizada no tempo e espaço dos participantes. Assim, foi desenvolvido um trabalho de orientação etnográfica, que utilizou como ferramentas metodológicas: entrevistas, *photovoice* e diário de campo. Participaram do estudo seis jovens, que tinham entre 14 e 16 anos de idade e faziam parte do projeto de educação mencionado. As entrevistas foram feitas no formato *walk-along*, que consistiu em entrevistar o(a) participante caminhando junto a ele(a) pelo bairro, seguindo um percurso por ele(a) escolhido, que representasse os locais por onde costumava andar. Após essa etapa, foi empregado o método *photovoice*, pedindo que os participantes tirassem fotos de qualquer coisa que lhes fizesse pensar no futuro. Depois, a pesquisadora reuniu-se com cada um para discutir sobre a escolha das imagens. Ao longo de todo o processo de imersão no campo, foram registradas observações e impressões em diário de campo. Os dados foram analisados sob a perspectiva da Psicologia Cultural, atentando-se aos níveis de experiência relacionados à microgênese, mesogênese e ontogênese, implicados nas vivências dos participantes. Nesse sentido, o estudo discute as diversas formas de vivência da temporalidade e das relações com o território estabelecidas pelos jovens e como estas lhes impulsionam na construção de projetos de vida.

Palavras-chave: Juventude, Periferia, Temporalidade, Fronteiras, Psicologia Cultural.

Abstract

Galvão, A.A. (2020). Where is the future? Life projects of the youth from the periphery - An analysis from their time and space experiences (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, BA, Brasil.

Young people from the periphery are considered in naturalizing speeches as a homogeneous group, which does not think about the future and is destined to fulfill a prediction, which involves criminality or subordination. This work questions this premise, starting from a view of youth as a heterogeneous category and from a perspective that considers that human experience follows the logic of the irreversibility of time and, therefore, is oriented towards the future. Based on this, this research aimed to understand the experiences of time and space of young people from the periphery involved in the construction of their life projects. The analysis focused on the making-meaning process by young people and the mechanisms of establishment and crossing borders (social, geographical, symbolic). The research was developed with young people from a social education project, who were part of a non-governmental organization active in a peripheral neighborhood in the city of Salvador-Bahia. For its realization, we opted for a methodology that would allow the emergence of meanings in a contextualized way in the time and space of the participants. Thus, an ethnographic orientation work was developed, which used as methodological tools: interviews, photovoice and field diary. Six young people participated in the study, who were between 14 and 16 years old and were part of the mentioned education project. The interviews were conducted in a walk-along format, which consisted of interviewing the participant walking with him/her through the neighborhood, following a route chosen by him / her, which represented the places he/she used to walk. After this stage, the photovoice method was used, asking the participants to take pictures of anything that made them think about the future. Then, the researcher met with each one to discuss the choice of images. Throughout the entire process of immersion in the field, observations and impressions were recorded in a field diary. The data were analyzed from the perspective of Cultural Psychology, paying attention to the levels of experience related to microgenesis, mesogenesis and ontogenesis, implicated in the participants' experiences. In this sense, the study discusses the different ways of experiencing temporality and relations with the territory established by young people and how this encourages them in the construction of life projects.

Keywords: Youth, Periphery, Temporality, Borders, Cultural Psychology.

Lista de Tabelas

Tabela 1 : Aspectos metodológicos dos estudos revisados.	35
Tabela 2 : Caracterização dos participantes.	58

Lista de Figuras

Figura 1 : Esquema Tétrade dos Quatro Infinitos (adaptado de Valsiner, 2017).	77
Figura 2 : Esquema <i>making-meaning process</i> (Marsico, 2013) aplicado à fala do participante.	81
Figura 3 : Ampliação bidirecional do espaço de vida.	129

Lista de Fotografias

Fotografia 1 : Via principal de serviços e comércio (arquivo pessoal).	65
Fotografia 2 : Rua transversal (Fonte: https://bit.ly/2YuBY6f).	65
Fotografia 3 : Espaço de convivência e biblioteca (arquivo pessoal).	67
Fotografia 4 : Tela da programação de software criada por Otávio (arquivo pessoal do participante).	96
Fotografia 5 : Foto do desenho feito por Marina (arquivo pessoal da participante).	97
Fotografia 6 : Prateleira de livros de Ícaro (arquivo pessoal do participante).	106
Fotografia 7 : Pôr-do-sol (arquivo pessoal da participante).	133

Sumário

Apresentação	12
Introdução.....	14
1. Revisão Bibliográfica	18
1.1 Periferias: definições e contexto	18
1.2. A Juventude das Periferias.....	25
1.3. Projetos de vida da juventude periférica: mapeamento da literatura nacional e internacional.....	33
2. Fundamentação Teórica – A Psicologia Cultural	41
2.1 <i>Os fenômenos de fronteiras</i>	43
2.2 <i>Tempo e Temporalidade</i>	46
2.3 <i>Os processos educacionais e desenvolvimentais</i>	50
3. Aspectos metodológicos.....	54
3.1 <i>Delineamento metodológico</i>	54
3.2 <i>Contexto da pesquisa</i>	55
3.3 <i>Participantes</i>	56
3.4. <i>Procedimentos de produção e análise de dados</i>	59
3.5. <i>Procedimentos éticos</i>	60
4. Resultados e discussão.....	62
4.1 Movimentos experienciados dos jovens da periferia: tempo e espaço no território	62
4.2 Entre telas e ruas: fronteiras entre espaços de semiotização.....	89
4.3 Projetos de vida e juventude sob as lentes da Psicologia Cultural da Educação	104
5. Considerações Finais – Futuros Possíveis	134
Referências	142

Apresentação

A idealização desta pesquisa surgiu a partir da atuação junto aos jovens na instituição comunitária educacional que foi cenário deste estudo. Ao adentrar o campo, foi possível entrar em contato com os diversos discursos que atravessam a periferia, desde aqueles que são produzidos pelos próprios sujeitos do território, até aqueles que tem origem fora do local, mas são introjetados entre os moradores e pessoas que circulam no ambiente. São discursos que associam as periferias à criminalidade, reduzem-na ao perigo da violência e insegurança, ou enxergam essa população como grupo que precisa ser conduzido, direcionado, sem que antes se permita que mostrem o que sabem e digam o que pensam.

A Psicologia, no entanto, proporciona um valioso saber que é o da escuta, da busca da alteridade, que faz com que questionemos as posições estabelecidas. Foi o exercício da Psicologia que possibilitou a abertura para enxergar os recursos e diversidades presentes no território periférico e fez surgir as inquietações que levaram à realização desta pesquisa. Foi a intersecção entre a prática, a teoria e a pesquisa que tornou possível notar que os jovens se articulavam de modo próprio diante de situações de escolhas, da relação com o tempo, com as mudanças e constâncias implicadas nas experiências, refutando, assim, os discursos predominantes que colocam os jovens da periferia como sujeitos fadados a práticas ilícitas e a ocupar posições de menos relevância no cenário social. A inserção no território oportunizou perceber que esses indivíduos se organizam, sonham e vivem a partir dos seus códigos, afetividades e simbolizações, exibindo sua capacidade de agência e realização.

O título deste trabalho faz referência a uma reflexão surgida no diálogo com a teoria que orienta esta investigação, que diz respeito à sobreposição do futuro na dinâmica psíquica. A Psicologia Cultural propõe pensar os fenômenos humanos a partir da sua orientação prospectiva, ao invés da focalização do passado, visto que mesmo este está constantemente sendo atualizado e caminhando para o futuro. Desse modo, questionar onde está o futuro, implica pensar em qual a concepção de tempo de onde se parte. Há uma expressão do senso-comum muito difundida e naturalizada na nossa cultura que diz que certos sujeitos “não tem futuro”. Quando se diz isso há duas implicações: uma que considera que *futuro* só é considerado como algo relevante quando vem acompanhado das significações que tem valor para uma sociedade meritocrática. Nesse caso, ter futuro seria ter um trabalho que garanta lucro financeiro, acumular bens de consumo e passar adiante este sucesso através da constituição de uma família, com descendentes que herdarão as benesses materiais e

perpetuarão através de outros futuros brilhantes. Outra implicação desse pensamento está nas ressonâncias que ele produz nas pessoas. Entre os jovens isso pode afetar a forma como se veem diante das expectativas quanto ao porvir, e entre as instâncias que lidam com a juventude, como as escolas, instituições jurídicas, de saúde e outros, pode impelir a cristalizar suas práticas em uma visão reducionista acerca desses indivíduos e reprodutora das desigualdades sociais.

O futuro, bem como o presente e o passado fazem parte e compõem a história de todos os seres, de modo que, ao trabalhar com jovens em uma população que muitas vezes está situada no discurso dos sujeitos “sem-futuro”, é necessário apostar no resgate da biografia e da possibilidade de projeção para o futuro. Esta projeção pode, contudo, ter outras características que não as que são comumente valorizadas. Assim, a interrogação deste título remete a pensar na conceituação e vivência em torno do futuro como categoria de investigação.

Para entender, então, qual o lugar do futuro entre esses jovens é necessário compreender sua relação com o tempo e espaço de vida onde se inserem. Assim, partimos da concepção de que projetos de vida são construídos e reformulados constantemente em interação com outras pessoas, no atravessamento de fronteiras, na ação sobre o ambiente e no direcionamento ao futuro que se dá a cada instante.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para uma visão mais ampla acerca da relação da juventude com seu tempo e espaço, que auxilie na construção de práticas voltadas aos jovens e colabore no diálogo entre a Psicologia Cultural e os campos de ação profissional.

Introdução

Falar a respeito de juventude enquanto categoria social é um desafio, tendo em vista as tensões conceituais presentes no campo. Isto porque existe a tendência a enxergar essa categoria sob um olhar estanque, centrado nos contornos biológicos, dentro dos quais se aplicam generalizações. Esse tipo de concepção tem uma finalidade, que é a de dividir em fases o ciclo de vida humana para melhor orientar sua compreensão e as práticas direcionadas a cada etapa.

Entretanto, a concepção aqui adotada é a de juventude como fase da vida que assume significações dadas pela cultura, ao mesmo tempo construindo estas significações enquanto agentes da cultura e guiando-se a partir delas. Esta definição é baseada na perspectiva da Psicologia Cultural de abordagem semiótica, que orienta este estudo, a qual será abordada posteriormente.

Para fins de conceituação, a UNESCO (2004) considera jovens os indivíduos com idade entre 15 e 29 anos de idade. Contudo, a abrangência da faixa etária que engloba a categoria de juventude pode variar conforme as definições culturais de cada época e lugar. Esta pesquisa, por sua vez, considerou incluir participantes a partir dos 14 anos, a fim de verificar se isto implicaria em diferenças significativas nos dados obtidos². Esta escolha se apoia na perspectiva de que a juventude não se trata de uma condição unicamente biológica, mas também simbólica, dentro da qual o estatuto que estabelece pessoas como sendo jovens não vem mecanicamente através da idade, mas delas assumirem culturalmente as características do modelo juvenil adotado na cultura (Melucci, 1997).

Afirmam Esteves e Abramovay (2007) que juventude se configura como uma produção da sociedade, a partir dos múltiplos ângulos sob os quais esta vê os jovens. Essa produção conjuga estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, entre outros fatores. Isso implica que mesmo dentro do que se convencionou chamar de juventude, há inúmeras heterogeneidades.

Observando isso, Bordieu (1983) aponta que a divisão etária em si se adequa a uma maneira de manipulação social que, ao atribuir papéis e funções para uma categoria, preserva os interesses conferidos a outra. Sendo assim, a divisão entre jovens e velhos, bem como outras formas de classificação (como sexo e classe), implica em repartição de poderes, em

² Conforme é possível notar ao longo do presente trabalho, não foram encontradas diferenças significativas nos dados obtidos entre os participantes que se justificassem pela idade ou ano escolar em que o jovem se inseria no momento da pesquisa. A participante de 14 anos relatou vivências e percepções associadas culturalmente à juventude, tanto quanto os que se encontravam com idade de 15 e 16 anos.

limites que produzem uma ordem onde cada um deve se manter em seu lugar em relação ao outro.

Essa divisão, por sua vez, também se mostra mutável nos diversos tempos históricos vivenciados. No campo das representações, os jovens são postos atualmente em polos de tensão nos quais discursos paradoxais se entrelaçam, quais sejam: o jovem como representação da novidade, do padrão estético a ser seguido, do modelo de vitalidade almejado; e, por outro lado, o jovem como causador de balbúrdia, desordem social, ou mesmo como inerte. O presente e o futuro da juventude são vistos sob a ótica do padrão adultocêntrico, que os culpabiliza pelos infortúnios da violência, tida como algo inerente aos jovens e não como parte de uma questão social na qual eles se inserem. Demonstram Esteves e Abramovay (2007) que a sociedade atribui ao jovem uma centralidade estética, mas lhe deixa enorme lacuna no campo da ética.

O prestígio vinculado à juventude como padrão é atributo recente no nosso contexto, visto que até a primeira metade do século XX o valor social estava mais ligado às pessoas em idade adulta, sendo comum, nessa época, os jovens adotarem vestimentas e comportamentos característicos dos mais velhos, como forma de gozarem de mais respeito e distinção (Kehl, 2004). A mudança desse quadro se liga diretamente ao apelo do mercado para o jovem como consumidor, tornando a juventude o espelho da sociedade, representante também de seus problemas e do iminente crescimento do imediatismo (Campos, 2019).

Nesse sentido, os jovens ficam em delicada posição, visto que sobre eles são colocadas expectativas de ordens antagônicas, ao mesmo tempo em que pouco se lhes oferece amparo e recursos subjetivos e sociais para lidar com essas perspectivas. Todas essas tensões são amplificadas quando no contexto das periferias e outros grupos sujeitos a vulnerabilidades.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Erikson (1976) defende a concepção de que a juventude é a fase propícia para que os indivíduos construam seus projetos de vida, o que se constitui como uma tarefa relevante para o processo de desenvolvimento, pois são estas as ideias que movem o sujeito na direção dos seus objetivos fundamentais. Em Piaget (1999) tem-se o que ele chama de programa ou plano de vida como aspecto de integração do adolescente à vida adulta. Nos estudos sobre identidade, Dantas e Ciampa (2014) referem o projeto de vida como algo que emancipa o sujeito e pressupõe uma saída da lógica instrumental para a conquista de autonomia.

O Ministério da Saúde, nas Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde (2010), recomenda

que a temática de projetos de vida seja trabalhada com essa população através do fortalecimento da identidade pessoal e cultural, do autoconhecimento, resgate de sua história de vida familiar e comunitária e de suas raízes culturais e étnicas, o reconhecimento do outro, e a reflexão sobre seus valores pessoais. Nesse sentido, o jovem pode perceber-se protagonista das suas ações e pensar em formas de garantir suas perspectivas de futuro (Brasil, 2010).

O campo da educação é também convocado a pensar nas relações dos jovens com o futuro e seus projetos de vida, a fim de atuar oferecendo suporte para o alcance destes. Alves e Dayrell (2015) assinalam a importância das escolas trabalharem acolhendo a dimensão dos projetos de vida e mesmo fomentando-os, contribuindo para a formação ampla do ser, que tem na capacidade de projetar uma importante ferramenta de desenvolvimento. Portanto, não basta à escola ser transmissora de conteúdo, mas ela também deve ser corresponsável pela formação humana, ética e cidadã, para a qual a construção de projetos de vida pode contribuir (Weller, 2014).

Contudo, para trabalhar isso com a juventude da periferia não basta falar de expectativas de futuro sem considerar as questões que estão implicadas no seu contexto, como as diversas violências com que convivem, o desamparo institucional, a escassez de políticas públicas verdadeiramente feitas em função dos jovens. Também é preciso considerar os recursos e potencialidades que eles encontram em si e no seu território para atravessar fronteiras.

Além disso, as significações em torno do tempo e espaço se transformam na cultura, de modo que podem assumir contornos diferentes em distintas épocas e para diferentes indivíduos. Por isso, é fundamental que, para pensar projetos de vida entre esses jovens, se tenha por base seu contexto de vida e suas próprias significações acerca de suas vivências no tempo e espaço. Nesse sentido, o tempo é uma dimensão organizadora das experiências na consciência (Lightfoot & Lyra, 2000) e o espaço é visto na sua relação com o tempo, que se insere no encadeamento pessoal dos seres sociais, que se apropriam do espaço e reconstruem sua lógica temporal (Nicolas, 1998). Vivência, nessa concepção, assume o significado de viver uma situação, interpretando-a cognitivamente e afetivamente (Vygotsky, 2010).

Por essas razões esta pesquisa questiona “De que modo as vivências de tempo e espaço interagem com a construção de projetos de vida dos jovens da periferia?”. Assim, o estudo tem como objetivo geral: compreender as vivências de tempo e espaço dos jovens da periferia implicadas na construção de seus projetos de vida. Seus objetivos específicos são 1) identificar e analisar as fronteiras presentes nas vivências dos jovens, no que diz respeito às

suas significações e processos de desenvolvimento decorrentes; 2) compreender os elementos envolvidos na construção e sustentação dos projetos de vida dos jovens; 3) discutir os processos educativos e desenvolvimentais relacionados com a construção de projetos de vida, sob a ótica da Psicologia Cultural da Educação.

Tendo isso em vista, o presente trabalho se organiza da seguinte maneira: inicialmente se apresenta uma revisão bibliográfica que expõe o panorama teórico-conceitual acerca da periferia, para, em seguida, apresentar as questões pertinentes à juventude do contexto periférico. Após isso, mostra-se o mapeamento da literatura realizado em torno da temática de juventude e projetos de vida.

O capítulo dois se propõe a explicar os principais pressupostos teóricos que norteiam este trabalho, que fundamenta-se na perspectiva da Psicologia Cultural de abordagem semiótica, elucidando acerca dos conceitos essenciais a esta pesquisa, que são retomados ao longo do seu desenvolvimento.

Posteriormente, o capítulo três explica o delineamento metodológico realizado nesse estudo, expondo a concepção metodológica adotada, os procedimentos envolvidos e apresentando o campo onde se desenvolveu a pesquisa.

Os capítulos seguintes se dedicam a explicar os resultados da pesquisa empírica, discutindo-os à luz da perspectiva teórica que fundamenta o estudo. O capítulo quatro discute e analisa, com base nos dados obtidos, as vivências relatadas pelos jovens no espaço e tempo da periferia, no que diz respeito às suas fronteiras, significados e processos de desenvolvimento envolvidos.

O capítulo cinco discute acerca das fronteiras que se estabelecem nas vivências dos participantes mediadas pelas tecnologias digitais, visto que este tema mereceu atenção especial a partir dos dados obtidos.

No sexto capítulo são analisadas as construções de projetos de vida dos jovens, descrevendo-os e discutindo-os sob a ótica da Psicologia Cultural e, mais especificamente, considerando as contribuições da Psicologia Cultural da Educação.

Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca da investigação, apontando os principais resultados alcançados, contribuições geradas, os desafios e limitações encontrados, além de sinalizar as perspectivas de possíveis ampliações do estudo.

1. Revisão Bibliográfica

Para compreendermos os projetos de vida de jovens da periferia, precisamos rever algumas concepções cruciais desse campo. Desse modo, esta revisão de literatura trará as sínteses bibliográficas em relação aos elementos que constituem este objeto de estudo. Inicialmente, serão expostas as definições e a contextualização em torno das periferias. Em seguida, discutiremos a conceituação e proposições relevantes quanto à juventude, especificamente, a juventude periférica. Por fim, veremos o que dizem os estudos acerca dos projetos de vida de jovens nessa condição.

1.1 Periferias: definições e contexto

Para compreender o lugar da periferia nos remontamos ao processo histórico de formação das cidades. O surgimento das cidades como forma de organização espacial da vida humana está intimamente relacionado à divisão social do trabalho e às formas cada vez mais complexas de dinâmicas de aglomeração e surgimento de instituições sociais. Quando o homem vai saindo da vida nômade e se estabelecendo em aglomerados fixos, os insumos agrícolas excedentes que eram cultivados vão sendo destinados em trocas comerciais a outros grupos, configurando relações ao redor do trabalho que vão propiciando a constituição de cidades e a diferenciação destas em oposição ao campo, ao território rural (Spósito, 2004).

A partir da industrialização, cidades que já tinham uma importante vida comercial foram sendo absorvidas e outras foram criadas em torno das indústrias que surgiam. De acordo com Spósito (2004), a divisão social do trabalho se complexifica à medida que o capitalismo amplia sua capacidade de produção e criam-se *redes urbanas*, não mais cidades com funcionamento autônomo, aumentando a circulação entre os lugares. Nessa direção, vão se formando aglomerados urbanos cada vez mais expressivos e hierarquicamente organizados, originando as metrópoles. O que era então compreendido como um núcleo urbano foi se configurando como *centro*, enquanto ao seu redor foi se estabelecendo a faixa considerada *periferia*. Após a Revolução Industrial, a população do campo foi cada vez mais se adensando nas metrópoles em busca de emprego e ocupando o centro, ao passo que os ricos saíam deste para os bairros de luxos em área periférica, embora houvesse também regiões de periferias ocupadas pelos pobres. Aqui, a autora citada se refere especialmente ao processo de urbanização na Inglaterra, berço da Revolução Industrial, mas que também é representativo

do que ocorreu em outros países da Europa e nos Estados Unidos. Nesses locais o termo periferia foi usado de forma semelhante a subúrbio, que etimologicamente designa o espaço que circunda uma cidade. Áreas periféricas ou suburbanas se referiam, portanto, a uma faixa intermediária entre o campo e a cidade, com baixa densidade de ocupação, podendo abrigar pequenas propriedades agrícolas, parques, condomínios de luxo ou outros empreendimentos que requeressem espaço amplo (Pallone, 2005).

Já no Brasil, a urbanização teve características diferentes no que tange ao estabelecimento das periferias. As áreas suburbanas ficaram caracterizadas pela implantação de vias férreas, enquanto o termo periferia foi sendo usado para designar loteamentos clandestinos, ou favelas localizadas mesmo em áreas centrais da metrópole, onde vive uma população de baixa renda (Pallone, 2005). Assim, no contexto brasileiro a periferia é definida não apenas em relação à distância geográfica, mas também como categoria socioeconômica (Andrade & Brandão, 2009). Bueno (2009), pontua que, historicamente, foram os pobres que ocuparam o espaço intraurbano e periférico, “composto de terras devolutas, terras privadas com litígio entre herdeiros, mal localizadas – com nascentes, declives, etc, terras públicas sem programação de utilização” (p.46). A autora ressalta que estes locais sofrem com a falta de investimento tanto privado, quanto público, urbanização incompleta, falta de infraestrutura.

O processo de metropolização ocorrido no Brasil a partir da década de 1960, resultou em áreas com bastante discrepâncias de infraestrutura e renda de seus habitantes. A distinção entre centro e periferia era notada entendendo as áreas centrais como aquelas que concentravam as pessoas de alta e média renda, que contavam com boa infraestrutura urbana, oferta de serviços e de empregos. Por sua vez, as periferias se estabeleceram em locais onde não haviam tais benfeitorias, mas, que eram acessíveis economicamente enquanto locais de moradia para as populações de baixa renda, diante da falta de uma política pública habitacional (Andrade, 2016).

A partir da década de 1990 nota-se uma mudança no par centro-periferia, caracterizada por uma maior heterogeneidade de serviços e de renda dos grupos sociais que ocupavam tais áreas. A ordem espacial se torna mais fragmentada, mesclando grupos diferentes socioeconomicamente em locais próximos. Isso não significa, no entanto, metrópoles mais igualitárias, mas, sim, novas formas de organização das desigualdades e até aumento da segregação e dos conflitos (Andrade, 2016). Esse fenômeno de redefinição da relação centro-periferia vem acompanhado do surgimento de novas centralidades, que supera a existência de um único centro aglutinador de recursos e serviços na cidade. As cidades se tornam

polinucleadas, o que pode questionar a posição subalterna da periferia, embora não a tire da condição de exclusão (Lopes-Júnior e Santos, 2009).

Ainda que as cidades estejam em processo de desconcentração, as periferias (como convém chamar, no plural, por serem múltiplas e com especificidades distintas), continuam marcadas pela exclusão. O acesso aos espaços e benefícios da urbanização revela o jogo de poder entre as classes sociais e permite localizar o controle espacial estabelecido sobre infraestrutura, equipamentos e serviços por parte das categorias dominantes (Santos, Polidori, Peres & Saraiva, 2017). Nos locais de moradia a diferença é notada pelos padrões de construção, presença de núcleos habitacionais, pela informalidade (Lopes-Júnior e Santos, 2009). Uma outra dimensão que demarca essa diferenciação é citada no trabalho de Santos (2014) como sendo a dimensão estética. Ele aponta a oposição histórica existente no Brasil entre as áreas periféricas e aquelas onde se localizam museus, galerias e outros espaços de arte, que estabelece uma barreira simbólica e geográfica para o acesso a tais lugares. Desse modo, a periferia fica marcada socialmente pelo que lhe falta em relação às áreas nobres da cidade e, portanto, a vivência dos seus moradores também leva a marca dessa subtração.

Não é apenas o quesito estrutural que identifica as periferias. Paviani (1998) expõe que tais condições estruturais são a materialização dos mecanismos de exclusão e segregação existentes na sociedade, que criam e perpetuam as diversas formas de periferização. Esta periferização ocorre como um processo que se efetiva social e geograficamente em diversos pontos das cidades. Por isso a autora fala em *ações periferizadoras* que se espalham por todo o tecido metropolitano e se caracterizam por ações em quatro níveis: trabalho, educação, moradia e cidadania. No nível do trabalho, este contingente tem pouco ou nenhum acesso a postos de trabalho bem remunerados. Mesmo que estejam geograficamente bem posicionados quanto à distância de empresas e instituições, ainda assim não partilham do status educacional ou técnico para ocupar cargos melhores. É assim que a muitos só resta o mercado informal como alternativa para o sustento financeiro. No que diz respeito à educação, esta população tem forte manutenção do número de analfabetos e pessoas que não completaram o ensino básico, de modo que a trajetória educacional prejudicada impacta no quesito de trabalho, como mencionado anteriormente. A moradia, por sua vez, é o elemento que denuncia a segregação socio-espacial e a ausência de políticas habitacionais eficazes. Por fim, o nível da cidadania se refere ao fato de sujeitos da periferia não serem englobados na vida política e seu direito à cidade ser negado por ações que geram mais cristalização dessas condições. Ou seja,

trata-se de um mecanismo que mantém e retroalimenta o lugar que é estabelecido para a periferia e seus moradores na vida da metrópole.

O processo de formação das periferias se relaciona, portanto, a uma forma de estratificação social. Ribeiro e Carvalhaes (2020), em uma análise da produção bibliográfica acerca da estratificação e mobilidade social no Brasil, assinalam que as definições sobre os critérios para entender as segmentações sociais são variáveis e se inserem no campo de estudo das desigualdades presentes nas sociedades. Os autores afirmam que a categoria “classe” é muito utilizada na sociologia como dimensão explicativa para compreender uma distribuição desigual de qualquer bem valorizado socialmente a exemplo de rendimentos, saúde, desempenho educacional, entre outros.

Dessa forma, as periferias são, desde as suas primeiras conjugações, associadas às classes baixas, também chamadas de classes populares, às quais sofrem os efeitos da distribuição desigual de bens econômicos, infra estruturais e de empregabilidade. Isso é confirmado na análise de Santos e Silveira (2006), que ressaltam que a metrópole recebe o pobre que vem do campo ou de cidades interioranas, mas ela também dá origem ao pobre pela extrema variedade de condições de trabalho e outras formas de manutenção da ordem vigente. Assim, as discussões e políticas públicas no Brasil frequentemente deixam de lado a espacialidade e territorialidade, produzindo discursos que parecem ignorar que a formação do território é produto das suas relações sociais (Souza, 1998). A razão de existência e perpetuação de áreas desiguais, pode ser entendida, não como subproduto ocasional do enriquecimento da sociedade urbana, mas, como mecanismo ativo na diferenciação espacial do território, plenamente integrado ao mercado. Isto quer dizer que regiões de informalidade e pobreza acabam por valorizar economicamente o que está fora do perímetro periférico, contribuindo para o mercado de especulação imobiliária (Santos, Polidori, Peres & Saraiva, 2017).

Segundo Souza (1998), as raízes do processo de pobreza estrutural no Brasil remetem a dois aspectos históricos: a longa escravidão, com a manutenção da estrutura agrária no país, e os padrões sócio-políticos e institucionais herdados da colonização. Apesar destes fatores, o Brasil conseguiu, na década de 1980, se tornar a oitava economia industrial do mundo capitalista. Entretanto, a riqueza da nação cresceu junto a um sistema de pobreza que tem consequências como a fome, violência, epidemias, que afetam toda a população, mas, sobretudo, os mais pobres (Souza, 1998).

A situação de desigualdade expressa geograficamente no Brasil tem estado na ponta das discussões mais recentes a partir da chegada da pandemia de coronavírus ao país, em março de 2020. Segundo publicação da Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz, o vírus se disseminou muito mais rapidamente nas áreas de favela, em comparação com os bairros de classe média e alta, devido à alta densidade populacional nessas áreas, a superlotação das habitações (que abrigam, muitas vezes, famílias inteiras em um único cômodo), falta de recursos essenciais como água para manutenção da higiene e à aglomeração observada nos comércios locais, em função da busca de sobrevivência econômica dos moradores. Segundo a publicação, em uma favela como a Rocinha, no Rio de Janeiro, há, inclusive, sub-bairros e diferenças socioeconômicas dentro da própria comunidade, de forma que, a população da parcela mais estruturada executa ações de apoio à parcela mais vulnerável (ENSP/Fiocruz, 2020), em face das lacunas do Estado.

Nota-se, portanto, que as divisões territoriais dizem respeito a uma complexidade de fatores interligados nas esferas da economia, das relações sociais, políticas públicas, cultura, entre outros. Por tudo isso, o geógrafo Milton Santos (1998) afirma que quando falamos de todas essas relações, estamos falando do território *usado*, que diz respeito a objetos e ações, é sinônimo de espaço humano, espaço habitado, que, portanto, comporta uma dialética. Santos e Silveira (2006) distinguem território de espaço, afirmando que o território pode, a nível de conceituação, ser definido como o nome político para o espaço de um país. Já territorialidade é caracterizada pelos autores como o o sentido de pertencimento àquilo que nos pertence, com estabelecimento de limites, de exclusividade, o que também é presente entre os animais e prescinde da existência de um Estado. Contudo, a territorialidade humana envolve a preocupação com o destino, com a construção do futuro, o que os autores ressaltam como uma característica do ser humano.

Nesse sentido, o território guarda relações com a temporalidade, como mostram Santos e Silveira (2006) ao falar das distinções territoriais envolvendo os espaços da rapidez, de lentidão e os intermediários. Essas diferenciações se dão a nível material e social. Do ponto de vista material, os espaços de rapidez são aqueles onde há maior número de vias de boa qualidade, de veículos privados, maior frequência e qualificação do transporte público. No nível social, são os espaços onde há mais relações originadas da atividade econômica ou sociocultural, ou zonas de passagem, com grande circulação. Santos (2002) propõe ainda a seguinte caracterização e reflexão:

Tempo rápido é o tempo das firmas, dos indivíduos e das instituições hegemônicas e tempo lento é o tempo das instituições, das firmas e dos homens hegemonzados. A economia pobre trabalha nas áreas onde as velocidades são lentas. (...) Do aeroporto ao centro da cidade vai-se muito depressa, criam-se condições materiais para que o tempo gasto na viagem seja curto. Já entre os bairros vai-se mais devagar, no sentido de que não há uma materialidade que favoreça o tempo rápido. Aqui, a materialidade impõe um tempo lento. (...) São temporalidades concomitantes e convergentes que têm como base o fato de que os objetos também têm uma temporalidade, os objetos também impõem um tempo aos homens (p. 22).

Assim, essa temporalidade relacionada às imposições da materialidade, se expressam nas vidas dos moradores das periferias de diversas formas. Reitera Andrade (2016) que a organização espacial é uma dimensão importante da ordem social, pois envolve oportunidades e riscos, implica na definição de lugares sociais, aumenta ou diminui as chances das pessoas, seja por questões objetivas, como proximidade ou facilidade de acesso ao trabalho, ou por questões subjetivas, como as discriminações originadas nas representações assumidas sobre os diferentes territórios das cidades. Nesse sentido, tempo e espaço são vividos de forma conjugada e contextualizada, constituindo a esfera de ação e subjetivação dos indivíduos.

No caso da cidade de Salvador, a periferia se espalha e fragmenta pelos diversos territórios. Shoppings e arranha-céus coabitam com moradias precárias e locais com pouca estrutura sanitária. Andrade e Brandão (2009) ressaltam que a periferização de Salvador resulta de um arranjo entre o poder público, por meio da implantação de conjuntos habitacionais, e a ação popular que, por necessidade, cria alternativas à falta de moradia. Defende Espinheira (2005), que esse contexto de escassez refletido nas moradias faz uma inter-relação com os laços sociais que vão também minando, embrutecendo, como se tudo, da estrutura física aos afetos, fosse sendo tomado pela precariedade.

A periferia, nessa perspectiva, é vista como resultado de um projeto de segregação que tem consequências para o indivíduo que nela habita. Na concepção de Gey Espinheira “o ser periférico se distancia da centralidade de todas as coisas, uma poderosa força magnética de repulsão o mantém distante das coisas boas e belas, do supérfluo; fica apenas com o básico, e nem sempre é esta a medida de sua sorte” (Espinheira, 2005, p.469). De fato, não há como

negligenciar os impactos a que essas pessoas estão expostas. Passemos, assim, a discutir os modos de conceituação e existência dos jovens das periferias.

1.2. A Juventude das Periferias

A juventude como categoria de análise foi estudada por muito tempo através de um viés universalista, definindo grupos socialmente diversos como se fossem homogêneos, em função da faixa etária. Em realidade, para que se possa investigar os fenômenos associados à juventude, é necessário, primeiramente, olhar para as particularidades encontradas nos diferentes modos de existir dos jovens, que em cada contexto cultural pode assumir características próprias. No caso do Brasil é fundamental ter em vista que essa população reflete todos os contrastes e contradições presentes em todo o território nacional. Bourdieu (1983) considera equivocado unir em torno do mesmo conceito universos sociais com tantas diferenças, de forma que o mais correto seria falar em juventudes, no plural. Assim, este trabalho se foca na juventude das periferias, considerando atores e contexto em suas características singulares, para então permitir a análise do todo, seguindo uma perspectiva idiográfica.

A concepção de juventude aqui adotada é a de que trata-se de um momento de vida situado social e historicamente (Bock, 2004). O jovem atua sobre os significados e interpretações que lhe chegam a partir das gerações anteriores, porém ele é capaz de transformar a informação cultural recebida em uma inteiramente nova, visto que são ativos na cultura e suas ações, e, como todos os seres humanos, são multidirecionais (Valsiner, 2012).

A faixa etária estipulada como constituinte da juventude é considerada pela UNESCO (2004) como a idade entre 15 e 29 anos de idade, podendo variar essa faixa a critério de cada nação. Silva e Silva (2011) esclarecem que a Organização Pan-Americana da Saúde e Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS) definem a juventude como categoria sociológica que representa um momento de preparação de sujeitos para assumirem o papel de adulto na sociedade, abrangendo o período dos 15 aos 24 anos de idade. Já a atual Política Nacional de Juventude (PNJ) do Brasil trabalha considerando a faixa etária entre os 15 e os 29 anos. Esta política divide a faixa etária em 3 grupos: jovens de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos. De acordo com esta divisão, o primeiro grupo é abarcado concomitantemente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela PNJ, denotando a complexidade do enquadramento desse período de vida.

Dessa forma, fica evidenciado que a categoria de juventude não diz respeito unicamente a uma condição biológica, mas também envolve uma definição simbólica, dentro da qual o estatuto que estabelece pessoas como sendo jovens não vem mecanicamente através

da idade, mas delas assumirem culturalmente as características do modelo juvenil adotado na cultura (Melucci, 1997).

Os jovens são postos atualmente em polos de tensão no qual discursos paradoxais se entrelaçam, quais sejam: o jovem como representação da novidade, do padrão estético a ser seguido, do modelo de vitalidade almejado; e, por outro lado, o jovem como causador de balbúrdia, desordem social, ou inerte. O presente e o futuro da juventude são vistos sob a ótica do padrão adultocêntrico, que os culpabiliza pelos infortúnios da violência, tida como algo inerente aos jovens e não como parte de uma questão social na qual eles se inserem. Demonstram Esteves e Abramovay (2007) que a sociedade atribui ao jovem uma centralidade estética, mas lhe deixa enorme lacuna no campo da ética.

O prestígio vinculado à juventude como padrão é atributo recente no nosso contexto, visto que até a primeira metade do século XX o valor social estava mais ligado às pessoas em idade adulta, sendo comum, nessa época, os jovens adotarem vestimentas e comportamentos característicos dos mais velhos, como forma de gozarem de mais respeito e distinção (Kehl, 2004). A mudança desse quadro se liga diretamente ao apelo do mercado para o jovem como consumidor, tornando a juventude o espelho da sociedade, representante também de seus problemas e do iminente crescimento do imediatismo, como define Campos (2019):

Viver a juventude passou a significar viver apenas o presente. A sensação da vida que é vivida no imediato, descomprometida com planos, é compatível com o consumo de mercadorias de vida curta. A imagem da juventude tornada mercadoria poderia ser vendida e comprada por adultos e idosos. A cultura jovem foi integrada à produção de mercadorias em geral, processo intensificado conjuntamente com o uso da propaganda e da publicidade pela concorrência empresarial (Campos, 2019, p. 69).

Nesse sentido, os jovens ficam em delicada posição, visto que sobre eles são colocadas expectativas de ordens antagônicas, ao mesmo tempo em que pouco se lhes oferece amparo e recursos subjetivos e sociais para lidar com essas perspectivas. Todas essas tensões são amplificadas quando no contexto das camadas populares e outros grupos sujeitos a vulnerabilidades.

As periferias são quase sempre associadas aos níveis de violência que apresentam. Em face disso, jovens moradores desses territórios sofrem implicações concretas, como dificuldade na busca por emprego, pois o local de moradia penaliza e regula acerca de quem

deve ou não ser inserido no mercado de trabalho (Takeiti & Vicentin, 2019). Em reportagem jornalística de Paiva e Paulo (2019) jovens da periferia de São Paulo apontam o preconceito e a distância como fatores que contribuem para que sigam com as carteiras de trabalho em branco. Alguns contam que chegam a omitir ou alterar o endereço nos currículos para aumentar a chance com os possíveis empregadores. Diante das negativas acabam se inserindo em trabalhos informais – os bicos, que normalmente oferecem condições precárias e remuneração abaixo do salário mínimo.

As perspectivas, planos, símbolos, formas de atuar dos jovens estão inevitavelmente atravessadas por suas formas de inserção na cultura, que, por sua vez, tem elementos particulares em cada segmento social. Neste trabalho consideramos que há, sem dúvida, os modos comuns de subjetivação que conferem semelhanças aos indivíduos de grupos e culturas distintas, mas assumimos que as diferenças têm implicações cruciais para a compreensão do objeto de estudo.

O modelo historicamente adotado de transição entre infância e vida adulta é marcado pela saída da escola quando do término da educação obrigatória, inserção no mercado de trabalho e constituição de domicílio, casamento e possivelmente a entrada na maternidade/paternidade. Porém, no Brasil esse modelo não vigorou de forma tão linear, uma vez que o acesso universal ao primário escolar só foi instituído a partir da década de 1990 (Ribeiro & Neder, 2009). Dessa maneira, os indivíduos das classes populares foram encaminhados a sub-empregos e o sustento financeiro ocupava a centralidade de suas vidas, de modo que as outras esferas, como casamento, assumpção de maternidade/paternidade e mesmo moradia, eram sujeitas às precariedades advindas da condição socioeconômica.

Com a adoção de políticas sociais de reparação a partir dos anos 2000, foram feitas tentativas de democratizar o acesso ao ensino superior e a bens culturais, o que gera novos modos de sociabilidade entre os jovens das camadas populares (Campos, 2019). Contudo, mesmo estando mais qualificados que as gerações anteriores, as dificuldades quanto à empregabilidade e mobilidade social são muitas. O esforço educacional dos jovens pobres não elimina totalmente as barreiras para obtenção de emprego (Ribeiro & Neder, 2009), pois outros problemas sociais se mantêm presentes, como o déficit na qualidade da educação básica da rede pública, as diversas discriminações e a manutenção de privilégio das classes abastadas.

Historicamente, os jovens de camadas populares são os moradores das periferias, visto que o processo de urbanização no Brasil foi marcado pela ocupação de loteamentos

clandestinos e favelas por parte da população de baixa renda (Pallone, 2005). Os jovens da periferia ocupam no imaginário social o lugar de massa propensa à criminalidade, que precisa ser conduzida para não incorrer no destino da violência. Nesse sentido, as representações sociais em relação a juventude e as consequentes expectativas lançadas pela sociedade aos jovens se bifurcam em dois caminhos distintos: para os jovens de classe média e alta se destinam as expectativas de construção de uma nova sociedade, de modernização e perpetuação dos valores familiares; e, em contrapartida, aos jovens da camada baixa se dirige a ideia de permanência na pobreza, de subversão de valores tradicionais e de delinquência. Há no imaginário social a ideia de uma população que é perigosa em potencial e que a qualquer momento pode entrar no caminho da criminalidade, como se isso lhe fosse intrínseco – o que acaba por reforçar a criminalização da juventude da periferia (Castro & Bicalho, 2013). Lembra Espinheira (2005) que o local de moradia enfatiza a distinção dos destinos pessoais na vida cotidiana, ligando-os aos das classes sociais a que pertencem.

Na década de 1980, em face das altas taxas de desemprego e de mortalidade por violência, a situação dos jovens de classe baixa no Brasil chamou atenção e gerou denúncias de órgãos internacionais, o que fez com que essa parcela da população começasse a ser incluída nas políticas públicas (Brasil, 2014). Portanto, nota-se que ainda é recente a tentativa de inclusão e atenção às demandas da juventude, e em especial, da juventude das periferias.

Desse período para cá cresceram os índices de mortalidade de jovens da periferia, a política de guerra às drogas se intensificou, cresceram as cidades e os recursos destinados às áreas periféricas não cresceram na mesma medida. Esse cenário atual convoca a pensar nos desafios enfrentados por essa população e em como, diante de tais adversidades, esses jovens vivem o espaço e o tempo em que suas vidas se desenrolam e tecem suas projeções de futuro.

As formas de se relacionar e significar a vivência dizem respeito aos significados que os indivíduos atribuem ao mundo ao seu redor e ao seu mundo interno (Valsiner, 2012). Nessa perspectiva, a experiência afetiva é mediada por códigos que perpassam a cultura pessoal e a cultura coletiva. Três modos de análise são fundamentais para compreender a experiência humana: microgênese, mesogênese e ontogênese. Valsiner define que o nível microgenético diz respeito ao que ocorre singularmente no tempo de forma imediata, no momento inédito. É a emergência da experiência no instante em que acontece. O mesogenético se refere ao contexto de ação comuns de uma cultura, aos contornos mais ou menos estabelecidos nos quais as pessoas encaixam suas vidas, por exemplo os hábitos culturais de ir à escola, rezar, buscar lazer, etc. O nível ontogenético remete aos aspectos

macro da cultura que circulam do indivíduo para o conjunto da humanidade e vice-versa. Os três níveis da experiência se inter-relacionam de forma que elementos do domínio microgenético, mediante eventos mesogenéticos, podem ser transformados em estruturas de significado relativamente estáveis, que orientam a pessoa no seu curso de vida – ontogênese.

Dessa forma, pode-se compreender a experiência e motivação em jogo quando uma pesquisa como a de Melsert e Bock (2015) observa que, apesar da marca inegável das desigualdades sociais brasileiras, as projeções para o futuro de jovens de classe alta ou de classe baixa se assemelham quanto ao predomínio da centralidade do trabalho, da família, consumo e lazer. Esteves e Abramovay (2007) e Santos (2018) assinalam que em contraposição às condições adversas com as quais interagem, os jovens das classes baixas demonstram que se mantêm projetando e caminhando em direção ao futuro, não mecanicamente, mas empregando desejos de construção de uma realidade diferente da atual.

Isto mostra que tais fatores agem compondo os níveis de mesogênese e ontogênese, entretanto não de forma determinística e igual para todos, visto que os indivíduos possuem agentividade para lidar de forma singular com o contexto de exclusão. Com isso não estamos afirmando a ideia de *self-made*, do empreendedor e protagonista, que parece ignorar que as ações se dão em um contexto, como se fosse possível isolar a retroação deste. Valsiner (2012) explana acerca da noção de agentividade pessoal e do ambiente social, enfatizando que entre elas há uma interdependência dinâmica, não uniforme, mas que guarda uma intencionalidade do indivíduo, mediante a atribuição de significados:

A pessoa está constantemente na fronteira do que é conhecido (por exemplo, meu sistema de sentidos pessoais: os significados subjetivos baseados em minhas experiências de vida até agora) e naquilo que ainda não é pessoalmente conhecido, mas que é socialmente sugerido por outros através do uso de dispositivos semióticos. (...) Nesse caso, toda pessoa é um viajante em terras estrangeiras, cada uma das quais se torna sua própria através da colonização do seu significado (Valsiner, 2012, p. 137).

Entretanto, embora vivam as intensas contradições da metrópole, os jovens lidam com elas de forma ativa, não como sujeitos vitimados. O trabalho de Santos (2004) em uma área periférica de Salvador, mostrou que os adolescentes contavam com fatores de proteção frente aos riscos da condição social como: grupos de amigos, adultos de referência não autoritária, o envolvimento em projetos sociais, crenças e projetos de vida. Estes elementos os ajudam a

lidar com as dificuldades inerentes ao contexto e com eles os jovens criam novas e próprias estratégias de enfrentamento e desenvolvimento.

Uma das formas de vivência que vem sendo relevantes entre as juventudes das periferias como dimensão considerável no atravessamento de fronteiras diz respeito às tecnologias digitais. As vivências mediadas pelas redes virtuais são apontadas como lugar de compartilhamento, trocas entre territórios e palco de reivindicações por parte dos jovens de contexto periférico, tendo um papel no deslocamento de fronteiras sociais para esses atores (Aderaldo & Raposo, 2016).

Todos os seres humanos transitam entre fronteiras, sejam topológicas ou simbólicas. Elas estabelecem, organizam e regulam as políticas, os códigos sociais e a vida psicológica (Marsico, 2016). Para entender os mecanismos de fronteiras, precisamos compreender que elas unem e separam ao mesmo tempo e que a zona fronteira pertence a duas partes simultaneamente, embora não possa ser definida inteiramente por nenhuma (Marsico, 2013). Consideramos que os jovens das periferias transitam por essas zonas e que a permeabilidade entre elas pode abrir janelas de possibilidades orientadas para o futuro que promovem mudanças na realidade atual.

Contudo, não podemos passar a analisar projetos de vida destes jovens sem discutir um ponto crucial que permeia a condição de jovem morador da periferia: a desigualdade racial gritante na estratificação da sociedade.

A desigualdade racial e a juventude

Considerando que a juventude enquanto categoria social assume diversos contornos que lhe conferem caráter heterogêneo, cumpre ressaltar que isso ocorre de forma muito acentuada em se tratando do contexto brasileiro e sua marca da desigualdade. Ainda partindo de Bordieu (1983) que chama atenção para o fato de que não podemos homogeneizar a juventude como bloco único e a ela atribuir características e tecer análises indiferenciadas, se faz extremamente necessário atentar para os diversos elementos que compõe este grupo multifacetado, e o recorte de raça é um dos principais fatores que configura jovens como biologicamente semelhantes, mas com vivências muito distintas.

O contexto periférico e suas implicações discutidas até aqui contemplam, sobretudo, as vivências de jovens negros, já que a população periférica do Brasil é majoritariamente composta por pessoas negras (Sampaio, 2019). São os jovens negros que mais morrem no país

como vítimas da violência civil e policial e pelo tráfico. O Plano de Prevenção à Violência Contra a Juventude Negra (Donato, 2014) traz dados do SIM/DATASUS do Ministério da Saúde que mostram que “mais da metade dos 56.337 mortos por homicídios no Brasil no ano de 2012 eram jovens, ou seja, 30.072 jovens vítimas de homicídio, o que equivale a 53,37% das mortes. Destes jovens, 77% eram negros (pretos e pardos) e 93,30% do sexo masculino” (p. 8).

Estes jovens experimentam os efeitos do racismo em suas vidas. A concepção de racismo é considerada como doutrina de supremacia racial, em que uma raça é vista como superior à outra (Sampaio, 2019). O racismo estrutural sob o qual se organizou a sociedade tem diversas consequências nefastas, como os números da violência citados acima, a desigualdade da educação ofertada, as disparidades dos tipos de empregos destinados a esta parcela da população, entre outros fatores que têm efeitos na subjetivação dos negros.

Biologicamente não há distinção de raça entre seres humanos, porém estudiosos do Movimento Negro optam pela manutenção do termo no sentido político e social, como forma de evidenciar que, do ponto de vista simbólico e material, negros e negras passam por processos explícitos de opressão em função do racismo (CFP, 2017).

Como consequência desse modo de estruturação da sociedade Santos e Scopinho (2011) mostram, a partir da análise de indicadores sociais, que o pertencimento racial tem centralidade na estruturação das desigualdades sociais e econômicas no Brasil. Afirmam as autoras:

Essas desigualdades tornam-se evidentes quando são analisados dados relativos ao mercado de trabalho, uma das vitrines da estruturação socioeconômica da sociedade. Neste mercado, os jovens negros não estão excluídos (...), mas dele têm participado de modo excludente, em condições precárias e desiguais em relação aos brancos. Sua condição racial os torna vulneráveis às instabilidades e precariedades do mercado. O desemprego é mais frequente entre eles, assim como a informalidade, menores salários e funções subalternas (pg. 34).

A experiência na esfera do emprego é precedida pela vivência da desigualdade nos anos de vida escolar. Sousa (2005) discute as formas de perpetuação de uma educação engendrada pelo racismo, citando, entre outros fatores a invisibilidade que as escolas prestam

no quesito da identidade racial negra ou mesmo de uma visibilidade inferiorizante ao representar os negros sempre associados a condições negativas.

Embora, no que diz respeito a representação a pauta racial venha ganhando visibilidade e passando a compor diversos cenários sociais relevantes, ainda é preciso que isto se expresse de forma significativa no cotidiano das vidas de pessoas negras em forma de garantias de acesso integral a bens essenciais como educação, saúde, renda e segurança. O não asseguramento desses direitos fundamentais tem implicações nos modos de vida e nas perspectivas de futuro dos jovens.

Para discutir a respeito disso, passemos à revisão acerca de projetos de vida das juventudes.

1.3. Projetos de vida da juventude periférica: mapeamento da literatura nacional e internacional

Nos próximos parágrafos serão apresentados e discutidos estudos da literatura recente (de 2010 a 2020) que tratam de projetos de vida da juventude, mais especificamente de jovens com trajetória educacional vivida no ensino público. Essa revisão bibliográfica tem o intuito de descrever as formas pelas quais as investigações acadêmicas têm abordado o tema, seus principais aspectos metodológicos, concepções epistemológicas, bem como expor os projetos de vida dos jovens apresentados pela literatura.

Para isso foi feito um levantamento no banco de dados de periódicos da CAPES acerca da temática de projetos de vida e juventude. Foram incluídos nessa revisão 31 artigos, publicados a partir de 2010, nacionais e internacionais, que tinham como foco a categoria de projetos de vida em relação à juventude ou adolescência, com recorte envolvendo os contextos de ensino público, periferias ou classe social baixa. Para discutir estes achados foram tomados como referência também alguns trabalhos anteriores ao período estabelecido em função da relevância teórica.

Caracterização dos estudos

Os estudos incluídos nessa revisão tratam-se de artigos, sendo 20 deles de produção nacional e 11 de produção internacional, estes originados dos Estados Unidos, Canadá, Finlândia, Argentina, Chile, México e Peru. De forma geral, foram considerados os trabalhos que se debruçam sobre os projetos de vida de jovens pertencentes aos contextos de escola/universidade pública e/ou oriundos de classe baixa (em que uma dessas condições fosse explicitada). Alguns deles especificam o contexto de moradia dos jovens investigados, sendo, em sua maioria, moradores das periferias. Esse critério de inclusão foi adotado para que a revisão se centrasse nos modelos mais próximos da perspectiva geral desta pesquisa.

A maior parte das investigações destacadas obtiveram seus resultados a partir de pesquisas empíricas e buscaram discutir as implicações sociais envolvidas nos seus objetos de estudo, além das científicas e acadêmicas. As áreas do conhecimento de onde partem os artigos são, por ordem de frequência: psicologia, educação, antropologia e sociologia.

Aspectos metodológicos e teóricos dos estudos

Para compreender o campo de discussão em torno do objeto de estudo proposto é importante se atentar à metodologia adotada e aos pressupostos teóricos assumidos. Isso permite enxergar onde tais estudos se situam no campo do conhecimento e quais as formas de compreensão do mundo e dos fenômenos que estão subsidiando a investigação (Sampieri, Collado & Lucio, 2014). Nesse mesmo sentido, verificar as escolhas de métodos de coleta, análise e interpretação dos dados possibilita entender a forma como a temática vem sendo apreendida e abordada na literatura científica.

As metodologias empregadas na produção de conhecimento dos trabalhos analisados partem, em sua maioria, da perspectiva de pesquisa qualitativa. No apanhado dos trabalhos analisados, é relevante destacar que apenas 3 dentre os artigos adotaram metodologia quantitativa (Gómez-Urrutia & Royo-Urrizola, 2015; Mashall, Disabato & Kashdan, 2016; Bundick & Tirri, 2014) e somente 1 se enquadrou como metodologia de métodos mistos (Jones, 2017). Todos os demais 28 estudos pertenciam ao campo da pesquisa qualitativa. Ressalta-se ainda que todos os trabalhos brasileiros aqui analisados utilizaram metodologia qualitativa, bem como os trabalhos de abordagem quantitativa ou mista pertencem à literatura internacional - americana e chilena, especificamente.

Os estudos qualitativos em geral realizaram pesquisas empíricas a partir das quais foram produzidos e interpretados os dados. Nem todos especificavam seus pressupostos teóricos, valendo-se do conceito guarda-chuva de *abordagem qualitativa* para definir o trabalho e cunhando projetos de vida como uma categoria de estudo em si mesma. No entanto, significativos trabalhos explicitaram os pressupostos epistemológicos que guiavam suas concepções na pesquisa. Dentre eles, alguns se enquadravam nas abordagens da psicologia sócio-histórica (Melsert & Bock, 2015), histórico-cultural (Costa, Alberto & Silva, 2019), estudos culturais (Andrade, 2017; Meyer & Félix, 2014), crítica social (Santos, 2018), sociologia da juventude (Leão, Dayrell & Reis, 2011), psicanálise (Melo & Salles, 2020), teoria piagetiana (Miranda & Alencar, 2015), abordagem humanista-interpretativa (Furlani & Bomfim, 2010), modelos organizadores do pensamento (Pinheiro & Arantes, 2015; Pátaro & Arantes, 2014), teoria fundamentada (Barboza-Palomino et. al, 2017). Os termos foram postos conforme descritos pelos autores. A tabela a seguir resume as definições apresentadas nos estudos quanto aos pressupostos teóricos, formas de coleta e análise de dados.

Tabela 1 : Aspectos metodológicos dos estudos revisados.

Metodologia	Pressupostos teóricos	Coleta de dados	Análise de dados	Total de estudos
Qualitativa	Abordagem sócio-histórica; construtivismo; estudos culturais; modelos organizadores do pensamento; crítica social; teoria fundamentada; concepção humanista-interpretativa; sociologia da juventude; psicanálise.	Entrevista semi-estruturada; questionário aberto; entrevista em profundidade; entrevista narrativa; grupo focal; grupo de discussão; redação; observação participante.	Análise temática; análise do discurso; análise institucional do discurso; análise arqueológica do discurso.	28
Quantitativa	Teoria da individualização; teoria existencial.	Escalas psicométricas; questionário.	Análise fatorial; modelo de equação estrutural (SEM).	03
Mista	Cognitivismo social.	Entrevista interpretativa; questionário.	Análise descritiva e estatística.	01

Com relação às formas de coleta e análise empregadas, destaca-se que a maioria dos estudos utilizou entrevistas, variando apenas o método (entrevista narrativa, entrevista em profundidade, entrevista aberta) e as respectivas formas de interpretação. Questionários abertos ou semiestruturados também mostram-se como bastante utilizados, seja aplicando-os de maneira presencial ou via internet. Tanto estudos nacionais quanto internacionais também optaram por métodos de grupo como grupo focal ou os Grupos de Discussão (Leão, Dayrell & Reis, 2011), bem como lançaram mão de mais de um método de coleta/produção de dados.

Entre os métodos pouco citados mas que merecem atenção estão os instrumentos de redação desenvolvidos no trabalho de Melsert e Bock (2015), que utilizaram dois modelos de redação a serem aplicadas junto aos participantes, com o objetivo de compreender a dimensão subjetiva das desigualdades sociais. As autoras utilizaram os projetos de vida como um caminho metodológico para apreender a dimensão citada, isto é, a partir do que os jovens

diziam a respeito de seus projetos de vida e dos projetos de vida hipotéticos de jovens de outra classe social, foi possível analisar como as desigualdades se fazem presentes na constituição subjetiva dos jovens a partir de suas perspectivas de futuro.

Não foram constatados nessa revisão o uso de métodos que envolvessem imagens, bem como também não foi percebido uso largo de tecnologias como forma de mediação. Somente as pesquisas de Leão, Dayrell e Reis (2011) e Andrade (2017) utilizaram vídeo como forma de catalisar as respostas dos jovens. Os primeiros elaboraram um vídeo com intuito de sensibilizar os jovens para a temática a ser discutida no formato de Grupos de Discussão. Já Andrade (2017) indicou que os participantes assistissem ao filme *Escritores da Liberdade* para fomentar o diálogo nas entrevistas. Nessa pesquisa, a autora relata que, a partir dos contatos com os participantes surgiu a ideia de dialogar também sobre a história de Anne Frank e algumas das jovens sugeriram que pudessem escrever um diário como produto dos encontros com a pesquisadora, o que revela a potencialidade de métodos que se valem de outras formas de linguagens e interpretação, além, é claro, de demonstrar as possibilidades que nascem do encontro entre pesquisador, campo e participantes.

Alguns aspectos das pesquisas revistas não ficaram explícitos, como mencionado a respeito dos pressupostos teóricos. Mas outro ponto que também não foi esclarecido em todos os estudos diz respeito a concepção ou definição do que entendem por projetos de vida.

Conceituação de Projetos de Vida

Nem todos os autores que se referem a projeto de vida fornecem uma definição para o conceito, usando-o muitas vezes como algo óbvio, pré-concebido. Entre as definições do conceito destaca-se a fornecida por Bronk (2012), que afirma que no estabelecimento de projetos de vida estão envolvidos três aspectos, que são: 1) auto-motivação, isto é, o projeto é originado no desejo do próprio autor do mesmo e não por outras pessoas. 2) dimensão comportamental, ou seja, pressupõe um engajamento ativo por parte do sujeito requerendo tempo, energia e recursos para realização, que é o que diferencia da simples contemplação de algo que se aspira. 3) necessita ser guiado por um objetivo abrangente com implicações no mundo. Nesse caso, vê-se que há uma evidência das dimensões valorativa e cultural, das quais depende a avaliação dos significados do propósito estabelecido pelo indivíduo. Assim, os projetos de vida se relacionam a uma busca de significado que interage com a construção identitária e pressupõe uma conexão entre mudança e estabilidade. Podem ser definidos ainda

como meta direcionada às ocorrências futuras, que incorre em ações orientadas para tal e que possui um significado valoroso para o sujeito e para o mundo além dele (Bronk, 2012). Esta perspectiva, oriunda da literatura americana, é adotada em trabalhos nacionais também (Pinheiro & Arantes, 2015; Pátaro & Arantes, 2014).

Outra maneira de conceituação para projetos de vida é vista em autores como Leão, Dayrell e Reis (2011), Weller (2014), Velho (2003) e Machado (2006). Esses trabalhos são importantes para a literatura por exibirem perspectivas educacionais e antropológicas e, assim, possibilitar ampliar o olhar para a dimensão coletiva e sociocultural do fenômeno. Assim, o projeto é definido como o estabelecimento de objetivos em direção ao futuro, relacionados à identidade do sujeito e valores seus e do entorno (Velho, 2003). Também pode ser definido como uma ação do indivíduo de escolher um entre os caminhos possíveis, transformando desejos e fantasias em metas, orientação; ou ainda como um plano de ação que o indivíduo se propõe a realizar em alguma esfera de sua vida, em um tempo mais ou menos largo, visto que também dependem de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural em que o jovem está inserido (Leão, Dayrell & Reis, 2011). Pontuam os autores:

(...) o projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro. Nesta formulação, falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro, e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade (pg. 1072).

Nesse sentido, projetos individuais interagem com projetos coletivos, como os de uma família ou grupo social específico, podendo inclusive contrastar e gerar conflitos ou reposicionamentos, a partir do campo de possibilidades existente. Além disso, considera-se o aspecto temporal e dinâmico dos projetos de vida, que podem se transformar ao longo do tempo e de acordo com o contexto. Não se trata, portanto, de algo estanque, mas que pode ser permanentemente reelaborado, assim como a própria identidade é considerada dinâmica, e que implica a vivência da temporalidade.

É válido ressaltar que estas concepções convergem em alguns aspectos com as teorias desenvolvimentais da psicologia. Erikson (1976) e Piaget (1999), expoentes dos estudos de

desenvolvimento humano, se remontam aos planos ou projetos de vida como recurso e ato de construção de identidade e recursos simbólicos para a vida. Eles assumem a perspectiva de que construir projetos de vida é um recurso de crescimento e desenvolvimento para os jovens. Erikson (1976) expõe que a busca pelo cumprimento de seus planos para o futuro pode levar o jovem a desenvolver importantes habilidades, afirmar sua identidade e adentrar espaços e eventos antes reservados à vida adulta. Assim, nos estudos revisados tem-se que a construção de projetos de vida é importante para a identidade na medida em que, ao se transpor para o futuro o jovem integra elementos da sua subjetividade ao que pretende vir a ser, reafirmando ou transformando aspectos seus (Pátaro & Arantes, 2014). Nessa linha, Quinn (2014) afirma que o projeto pode integrar a complexidade de identidade do jovem, isto é, articular suas diferentes características pessoais, dimensões e valores, canalizando-os em direção a uma meta ampla a ser alcançada.

Hill, Burrow e Sumner (2013), apontam que muitos jovens ao serem questionados sobre quem são, discorrem a falar de suas preferências, planos, sonhos e metas. Isto é, os projetos de vida seriam parte da constituição subjetiva dos indivíduos, embora sem perder de vista que o processo de construção dos mesmos é atravessado pelas referências socioculturais, políticas e ideológicas do contexto onde o indivíduo se insere. Assim, os autores consideram que há também a construção de uma identidade social neste processo.

Em consonância a esta perspectiva, Machado (2006) insere os projetos de vida no âmbito da educação e cidadania, afirmando que esta se constitui pela existência e partilha de projetos coletivos. Nessa concepção, de acordo com o autor, a existência humana é particularizada pela capacidade de projetar-se no futuro, antecipar cursos de ação, transformar situações existentes em outras imaginadas, eleger metas a serem alcançadas a nível pessoal e coletivo, o que insere a ideia de projeto no terreno da cidadania.

Jones (2017) expõe que o propósito amplo que está para além da individualidade é sentido muitas vezes quando o sujeito se engaja em projetos que se relacionam à sua comunidade, e assim experimenta sensação de pertencimento que potencializa seu agenciamento na sociedade. O trabalho de Machell, Disabato e Kashdan (2016), defende que a construção de projetos de vida pode assumir um valor protetivo diante de riscos a que a juventude é exposta, como situações de violência, toxicomanias, desigualdades de oportunidades e outros fatores, pois o senso de propósito conferiria ao jovem engajamento em ações que desenvolvam suas potencialidades e comportamentos pró-sociais (altruísmo, generosidade e empatia), enquanto lhe distancia de comportamentos de risco. Assim, cultivar

projetos de vida pode ser considerado também fator de promoção de saúde mental e bem-estar (Bronk, 2012). Isso posto, passa-se à descrição do que diz a literatura sobre os projetos de vida dos jovens então.

O que projetam os jovens afinal?

O mapeamento bibliográfico realizado permitiu compreender que, entre as pesquisas realizadas, os jovens se mostram tecendo planos e buscando formas de concretizá-los, apesar das grandes dificuldades enfrentadas nos seus contextos de vida. Foi o que Santos (2018) constatou em seu estudo com jovens da favela da Maré, no Rio de Janeiro, que nutriam uma variedade de projetos e que buscavam meios de realizá-los, mesmo com os desafios da violência da cidade, das condições escassas de renda e da ausência do estado na garantia de direitos básicos. A autora afirma que, entre os participantes, as meninas mantinham mais planos de dar continuidade aos estudos e que, a despeito do imaginário social, foram justamente os alunos que estudavam a noite e trabalhavam durante o dia que demonstraram mais clareza a respeito de seus planos e metas, o que a pesquisadora associa exatamente ao contato com as necessidades prementes, que, dessa forma, situariam o jovem diante da sua realidade e de seu contexto. Constatação semelhante também foi discutida por Méyer e Félix (2014).

A literatura mostra também que os jovens ancoram seus projetos de vida a partir da conclusão dos estudos, formação e inserção profissional, além de planos de constituição de família, independência da família de origem, ou em torno da possibilidade de poder ajudar financeiramente os familiares (Costa, Alberto & Silva, 2019; Miranda & Alencar, 2015; Aisenson et. al, 2015). A importância da conclusão dos graus escolares foi um fator destacado em todas as pesquisas pelos sujeitos participantes. Isto é, os jovens reconhecem que é crucial para estabelecer qualquer projeto de futuro conseguir o diploma escolar, passo necessário para alcançar outras etapas e metas. Porém, eles demonstraram não fazer uma ligação precisa entre o que é ensinado pela escola e a construção de seus planos ou necessidades futuras (Venturini & Piccinini, 2014; Ferreira, Souza-Júnior, Zanotto & Alves, 2017; Leão, Dayrell & Reis, 2011; Melsert & Bock, 2015). Percebem o valor do certificado de conclusão escolar, mas não exatamente da educação, da forma que experienciam, para suas vida (Melo & Salles, 2020). Os autores apontam, nesse sentido, a importância de a escola avaliar sua forma de lidar e contribuir com a construção de projetos de vida dos jovens. Também apontam para a

importância de desenvolver no jovem um posicionamento crítico e autônomo para que eles possam ser ativos quanto à busca de soluções para as lacunas do processo de escolarização e da própria tomada de consciência frente aos processos sociais que lhes colocam em posição subalterna (Furlani & Bomfim, 2010; Melsert & Bock, 2015; Campos-Delgado, 2016).

Alguns estudos se indagaram a respeito dos jovens que pareciam não ter planos de futuro, refletindo sobre a vivência de um presente estendido que se prolonga a ponto de não haver, para o indivíduo, espaço para o devir (Andrade, 2017; Méyer & Félix, 2014; Melo & Sales, 2020). Entretanto, é importante refletir sobre a expectativa que, enquanto pesquisadores, com determinadas experiências de escolarização, pode-se ter a respeito das respostas dos jovens acerca de seus projetos. Nesse sentido, é preciso discernir que, ainda que um jovem projete para sua vida algo que pareça desconexo e em desarranjo com os papéis sociais esperados, trata-se da projeção do outro, de um elemento caro da sua subjetividade. Também é válido questionar se os métodos utilizados e as situações de pesquisa vivenciadas de fato favoreceram que os participantes expressassem o que realmente pensam e constroem.

Além disso, a presente revisão mostrou ainda a ausência de uma discussão que enfatizasse a questão racial dos entrevistados. Mesmo abordando populações em que há um grande contingente de pessoas negras (no caso do Brasil), essa particularidade não foi evidenciada. Ainda no que diz respeito às lacunas, não foram encontrados muitos estudos que lançassem foco sobre o processo de construção de projetos de vida e os mecanismos que contribuem com sua elaboração, que é o que este estudo pretende elucidar, entre outros objetivos.

2. Fundamentação Teórica – A Psicologia Cultural

Esta seção apresenta o marco teórico que fundamenta este trabalho, suas principais ideias e os conceitos relevantes para a compreensão desta investigação, elucidando, especialmente, os pressupostos acerca dos mecanismos de fronteiras, temporalidade e os processos desenvolvimentais e educacionais considerados pela Psicologia Cultural e Psicologia Cultural da Educação.

A Psicologia Cultural corresponde a um campo da ciência que se debruça sobre as funções mentais superiores, que envolvem as capacidades humanas de agência, intencionalidade e construção de significados. Trata-se de uma área que surge na intersecção da psicologia social e do desenvolvimento com a antropologia, sociologia, sociolinguística, ciências da educação, entre outros campos de saberes. Reconhece a primazia da natureza qualitativa dos fenômenos ao investigar como as pessoas dão sentido às suas próprias experiências por meio de ações significativas coordenadas com os objetos no ambiente imediato. Nessa concepção, a experiência humana é vista como “uma realidade subjetiva culturalmente organizada e constantemente recriada de modo pessoal” (Valsiner, 2012, p.09). A tradição semiótica na Psicologia Cultural remonta às influências de Charles S. Peirce e Karl Buhler, Lev Vygotsky e Alexander Luria (Valsiner, 2012; 2014).

A cultura é vista como semiosfera onde circundam objetos e eventos significativos que são refletidos intersubjetivamente. Nessa perspectiva, a relação cultura-indivíduo é bidirecional, considerando não apenas que ambos se afetam como também se constituem mutuamente. Ainda Valsiner (2012), define que esse campo se distingue de outros por não considerar que a pessoa pertença à cultura, nem o contrário, mas sim que a cultura se situa na relação da pessoa com o ambiente.

Destaca-se aqui também as contribuições de Jerome Bruner, que estabelece que o pensamento e as representações da realidade são mediados por ferramentas culturais, como a língua e outros sistemas simbólicos. Dessa forma, a cultura é composta por narrativas, visto que o pensamento é constituído e expresso de modo narrativo e pelas narrativas se organiza a estrutura da experiência humana (Bruner, 1991).

Todos os fenômenos da vida humana são imbuídos de significados que tornam tangível a experiência. Como ressalta Bruner (1991), o significado só existe na medida em que é compartilhado pelos indivíduos e se situa em relação a outros significados e valores, dando origem a mais outros.

Esse processo de significação é relativo ao domínio dos signos e sua potencialidade de comunicação e interpretação. A semiótica enquanto ciência que estuda os sistemas e processos sógnicos na cultura e na natureza, estabelece que os signos correspondem a elementos que representam um objeto e produzem uma impressão mental em decorrência dele (Nöth & Santaella, 2017).

A respeito da semiose, ou produção de signos, Valsiner (2012) expõe que os signos têm uma natureza dinâmica, transformadora e transformável. A partir dos signos os seres humanos formam conceitos, que correspondem à dimensão simbólica. Com base em Peirce, ele afirma:

A criação e o uso de signos permeiam a existência humana, tanto no domínio intramental quanto no inter-psicológico. Um fabricante de signos faz com que o signo criado esteja disponível para outros – e, supostamente, no caso desses outros, alguns dos signos irão suscitar imagens familiares no mundo intra-psicológico, a partir de suas memórias de experiências de vida anteriores (Valsiner, 2012, p.41)

O percurso do desenvolvimento humano admite a construção e utilização dos signos para regulação dos fenômenos psicológicos interpessoais e intrapessoais. Na ligação entre os campos inter e intrapessoais, os indivíduos se relacionam com a cultura coletiva e constroem a cultura pessoal. De acordo com Valsiner (2012), cultura coletiva diz respeito a “multiplicidade de mensagens comunicativas” (p.55) dispostas a nível coletivo, como significados compartilhados, que são construídos na interação humana e localizados no tempo e espaço. Enquanto cultura pessoal é relativa aos significados pessoais construídos subjetivamente, em interdependência com os processos comunicativos interpessoais.

A dinâmica entre a cultura pessoal e cultura coletiva admite a ocorrência e origem de processos de significação em três níveis: microgenético, mesogenético e ontogenético. Valsiner (2012) assume que a experiência humana é regulada por signos nesses três domínios inter-relacionados nos quais a experiência flui de forma contínua.

Assim, a microgênese diz respeito ao que ocorre singularmente no tempo de forma imediata, no momento inédito. É a emergência da experiência no instante em que acontece. A mesogênese se refere aos contextos de ação comuns de uma cultura, aos contornos mais ou menos estabelecidos nos quais as pessoas encaixam suas vidas, por exemplo os hábitos culturais de ir à escola, rezar, buscar lazer, etc. Por sua vez, a ontogênese remete aos aspectos

macro da cultura que circulam do indivíduo para o conjunto da humanidade e vice-versa. Os três níveis da experiência se inter-relacionam de forma que elementos do domínio microgenético, mediante eventos mesogenéticos, podem ser transformados em estruturas de significado relativamente estáveis, que venham a fazer parte da ontogênese.

O processo de construção de significados está inerentemente ligado ao fenômeno de constituição de fronteiras, que é central na fundamentação deste trabalho.

2.1 Os fenômenos de fronteiras

O processo de significação das experiências e objetos existentes no mundo, consiste em atribuir um significado e, simultaneamente, definir o que se distingue dele, adicionando-lhe um valor. Trata-se do processo de *making-meaning* (dar significado), *distiction-making* (criar distinção) e *value-adding* (adicionar valor) (Marsico, 2013; Marsico, Cabell, Valsiner e Kharlamov, 2013). Tal dinâmica permite ao ser humano se regular e se organizar frente aos eventos e objetos, articular a relação com os outros e com o ambiente, modulando aquilo que seria caótico se não fossem os limites criados pela significação e distinção.

É a partir desse processo que se originam as fronteiras, visto que, ao definir um objeto e demarcar o que se diferencia dele, cria-se um espaço semiótico entre um e outro (Marsico et al., 2013). Esse espaço de fronteira se torna um espaço de relação entre as partes distintas, como uma membrana, que, ao mesmo tempo, as une e separa (Valsiner, 2014). Isso acontece na diferenciação eu-mundo, na definição acerca dos eventos, objetos, fenômenos.

De acordo com Marsico (2016), as fronteiras são onipresentes. Elas estão na natureza (como rios, cordilheiras, oceanos, e outros), nos códigos sociais, nos mecanismos de aprendizagem, em suma, em todas as atividades humanas. Mesmo em se tratando de fronteiras naturais, elas só se constituem como tal por sua significação semiótica, pelo seu significado compartilhado. Desse modo, as fronteiras definem, organizam e regulam a existência social e a dinâmica psicológica.

A ambiguidade inerente ao fenômeno das fronteiras, que unem e separam, realiza um mecanismo de *separação inclusiva*, que prevê um nível de comunicação entre as diferentes partes de um todo, ao invés de, simplesmente, demarcar um dualismo (Valsiner, 2014). Nesse sentido, a alusão à membrana é exatamente por não se tratar de um limite rígido ou estático, e sim, semipermeável, passível de ser atravessado (Marsico et al., 2013).

O caráter paradoxal das fronteiras se expressa em sua característica de, simultaneamente, aumentar e diminuir a ambiguidade, por ser ponto de separação e contato e modular a relação com o ambiente fluido, dinâmico, ambíguo. Isso evidencia que a fronteira não pode ser definida por uma ou por outra parte; ela pertence a ambas as partes simultaneamente, sem que se defina inteiramente por nenhuma (Marsico, 2013). Onde há uma fronteira demarcada, a existência do sistema, da forma que se apresenta, está condicionada à fronteira, de modo que se esta se modifica, todo o sistema se altera também.

Esse pressuposto segue a concepção da lógica co-genética de Herbst (1993), que explica que a fronteira cria uma tríade composta pelo que está fora, pela borda e pelo que está dentro. O conjunto triádico é criado ao mesmo tempo e desaparece concomitantemente à eliminação da fronteira. Por isso, enfatiza Marsico (2016) que as fronteiras criam descontinuidade e conexão entre dois campos, cujo valor é adquirido em função da significação das relações entre eles.

Marsico (2016) assinala que as fronteiras atuam modificando o ambiente onde se vive e também as identidades e o funcionamento psicológico. Isso porque elas operam tanto como lugar de encontro, como de possível confronto, e demarca os limites do que fazer, dizer, até onde ir. Embora, como já dito, esse limite não é impenetrável, pois sempre que uma fronteira se interpõe, formas de atravessá-la também podem ser construídas.

As vivências no espaço-tempo implicam em diversos atravessamentos de fronteiras, que são simultaneamente geográficas, sociais, pessoais, entre outros. Vale ressaltar que mesmo aquelas da esfera psíquica são mediadas pelos elementos da cultura, assim como aquelas externas ao indivíduo fazem ressonâncias nele (Valsiner, 2012).

Scott (2020) afirma que as fronteiras geográficas não são apenas características físicas da paisagem urbana, mas estão fortemente relacionadas à interação social com o ambiente urbano. Os espaços, portanto, se tornam geradores de narrativas que demarcam fronteiras que, por sua vez, expressam relações locais específicas nos contextos urbanos e produzem sentido de orientação e identificação. O autor enfatiza que as fronteiras têm um significado ontológico visto através de relações de enraizamento, familiaridade, da sensação de ser e estar no mundo, entre outras expressões.

O ato de atravessar fronteiras gera reformulação da identidade, configurando-se como processo desenvolvimental (Marsico, 2017; 2016). Nessa perspectiva, os movimentos humanos de deslocamento entre lugares, territórios, as interações que acontecem nesse ínterim, se constituem como modos de atravessamento e superação de fronteiras. Quando as

pessoas percorrem lugares de fronteira percebem, alteram, ou reafirmam sua própria identidade.

As fronteiras podem ser caracterizadas como dispositivo semiótico necessário para manutenção da estabilidade tanto quanto para gerar transformações (De Luca Picione & Valsiner, 2017). Desse modo, afirma Valsiner (2012) que a transposição de fronteiras é questão fundamental para a vida humana e envolve a emergência de novidade psicológica e uma síntese criativa das experiências passadas em direção ao futuro. As fronteiras, portanto, são diretamente ligadas à temporalidade – questão explanada a seguir.

2.2 Tempo e Temporalidade

O tempo é objeto de indagações e explicações da ciência, da filosofia, da psicologia e outros saberes. Na vida cotidiana ele é percebido, vivido e significado de maneiras distintas para diferentes indivíduos. Para as pessoas em geral, o tempo diz respeito ao modo como elas se movem, vivem e têm a sensação de algo que continua, sentido em seu ritmo pessoal e regulado pelo calendário, ciclos e relógios (Pohlmann, 2012).

De acordo com Valsiner (2014), os seres vivem sob o crivo da irreversibilidade do tempo, que diz respeito à impossibilidade de frear a lógica do nascimento, vida e morte. Assim, as condutas humanas são orientadas para o futuro e o desenvolvimento é sempre prospectivo. Dessa forma, a interpretação e significação do mundo está inerentemente ligada à vivência da temporalidade.

É necessário, pois, explicitar as particularidades atinentes ao tempo e à temporalidade. Tempo corresponde ao termo geral que inclui todos os aspectos da duração, como o cronométrico e momento presente, enquanto temporalidade se aplica às experiências de tempo na vida (Klempe, 2015). Pode-se falar ainda em tempo como dimensão objetiva, e portanto independente da percepção, e do tempo concebido como experiência subjetiva, que considera a percepção do sujeito que vive sob o tempo objetivo, entrelaçando temporalidade ao relacionamento Eu-Mundo/Outro (Simão, 2015). Podemos dizer que o tempo está para a ontogênese (e também para a filogênese), como a temporalidade está para a microgênese, e que ambos são interdependentes.

Também se define o tempo como fluxo, que se divide arbitrariamente pelo sentido dado através da interpretação. Essa arbitrariedade, que possui um nível individual, intersubjetivo e social, é afirmada na concepção de que a relação entre passado, presente e futuro é semiótica e não ontológica, ou seja, é por processos semióticos que se constrói uma ideia do tempo como objeto de reflexão. Sendo assim, o agora não existe em próprio, mas só em relação à retenção de eventos passados e a expectativa de eventos futuros (Tateo, 2015a).

Ricoeur (2012), acrescenta ao debate sobre a temporalidade a concepção de que a narrativa integra o tempo lógico-matemático ao tempo interior, da duração, à medida que traz o tempo impalpável para a delimitação da narrativa, para o pensamento narrativo. Dessa forma, os tempos sob os quais se vive se integram, e não se excluem.

Simão (2015), aponta a ambiguidade da experiência quando sentimos o aqui e agora, e também sentimos o tempo passar. Percebemos o tempo, então, pela zona de fronteira que é o presente, a partir do qual diferenciamos e apreendemos o passado e o futuro (Valsiner, 2012).

Contudo, como ressalta Valsiner (2012), o presente não é um lugar fixo: a duração transforma o futuro em passado de forma dinâmica à medida que o presente avança e se modifica. A percepção de que um evento deixa de ser uma coisa (que se torna passado) e passa a ser outra está intimamente ligada aos significados construídos em torno dos fenômenos. Dessa forma, a conexão entre passado presente e futuro não é pré-estabelecida; ela existe a partir da ação, que é semiótica (Kontopodis, 2009).

Cumprir explicitar do que se trata a *duração*. Bergson (1999) cunhou esse termo para referir-se à experiência do tempo conforme sentido pelos indivíduos, que corresponde ao tempo “real”, distinto do tempo objetivo. Desse modo, sob um mesmo calendário, as pessoas podem ter um sentido de duração variado, de acordo com a relação que estabelecem com os fenômenos. Por isso, a duração pode abranger parte do passado e do futuro, que configuram o passado imediato e futuro imediato, e o presente, por sua vez, é carregado de ambos, caminhando sempre em direção ao futuro.

A ação humana se dá em um aqui e agora orientado para ocorrências futuras (Valsiner, 2014), já que está sob a lógica da irreversibilidade do tempo e experimenta a condição de duração. Nesse sentido, mesmo a memória não diz respeito somente ao passado, visto que ela se atualiza em função do futuro imediato. Marsico e Valsiner (2016) explicitam que a memória é construída nas fronteiras da relação humana com o mundo e é, assim, orientada para o futuro, de forma que o ato de relembrar, memorizar algo, envolve incorporar os atos e expressões no presente com vistas à ação futura. A exemplificação dada pelos autores acerca de quando o indivíduo recorre à memória para lembrar-se de um número de telefone do qual precisa para cumprir o ato de ligar para alguém no instante posterior, ilustra uma das muitas funções da memória orientada prospectivamente.

Tateo (2014) desenvolve a concepção de que os seres humanos têm em perspectiva um horizonte psicológico, que avança sempre em direção ao futuro, ao que ainda não está posto. Os objetos adquirem valoração dentro e em relação ao horizonte, portanto, mesmo quando olhando para trás, o fazemos a partir da relação com o que está no limite à frente. Esse foco no devir implica a centralidade dos processos de transição, isto é, a saída de um estágio conhecido para outro ainda indeterminado, cruzando uma zona de fronteira entre um e outro (Marsico, 2015).

Enquanto dimensão organizadora da vida psicológica, o tempo está implicado nos processos desenvolvimentais, que pressupõem uma carga de aprendizagem advinda da experiência passada, potencialidades em desenvolvimento no tempo presente, que são geradas

em função de um futuro que orienta as ações. Os processos desenvolvimentais podem ser compreendidos como:

(...) processos de ajuste bidirecionais, ocorridos de forma não-linear, imprevisíveis e irreversíveis no tempo. As regularidades são construídas sobre a base de modificações constantes, operadas nas transações sociais, como fruto da tensão entre demandas e características pessoais e o mundo cultural de referência (Iriart & Bastos, 2014, p.72).

A irreversibilidade intrínseca ao tempo ocupa um papel crucial no processo de desenvolvimento uma vez que o ser humano estaria constantemente deixando de ser algo, ao passo que torna-se alguma coisa que ainda não é. Entretanto, há também o aspecto da permanência e constância, sem o qual também não é possível falar em desenvolvimento, pois é igualmente necessária uma consolidação de aquisições nas vivências e aprendizagens. Assim, aspectos do passado, presente e futuro mostram-se interagindo na trajetória desenvolvimental do ser humano.

A vivência do tempo envolve o mecanismo de antecipação de futuro, que se refere à capacidade humana de antever hipóteses, resultados, cenários possíveis daquilo que ainda não se concretizou. Valsiner (2008) expõe que a dimensão de antecipação do futuro está ligada à construção de ferramentas antecipatórias, que são fundamentais no processo de desenvolvimento, pois permitem ao indivíduo expandir seus recursos atuais e avançar no alcance de novos. Assim, quando o indivíduo lida com a antecipação do futuro, tende a alargar seus recursos simbólicos no presente

O desenvolvimento está sempre ocorrendo e aberto para possibilidades futuras, que se realizam à medida que fronteiras são postas e diferenciações e semelhanças são estabelecidas. Dessa forma, as fronteiras entre passado, presente e futuro, que tem por condição serem permeáveis, são entrelaçadas na experiência do indivíduo, proporcionando uma atualização do passado em direção ao futuro e suas múltiplas possibilidades. Nessa perspectiva, o desenvolvimento consiste em atravessamento de fronteiras, que pressupõe, de um lado, um limite fixo, correspondente ao passado e presente, e, de outro, a abertura ao futuro (Marsico & Valsiner, 2016).

Considerar a dimensão temporal no desenvolvimento é, portanto, conceber que mudança e constância são interdependentes e que mesmo o que se mantém ao longo do tempo requer movimentos voltados para o futuro que favoreçam tal manutenção. Esta concepção é

relevante também para compreender que o ser humano está sempre em aberto, em uma dinâmica constante de vir-a-ser, que não o limita nas vivências passadas e lhe possibilita a interação com o que ainda está no porvir.

2.3 Os processos educacionais e desenvolvimentais

Este tópico converge com os anteriores e elucida outras questões importantes para este trabalho, para o qual a compreensão dos processos educativos e desenvolvimentais implicados nas vivências dos indivíduos é de fundamental importância.

A Psicologia Cultural da Educação é um campo da Psicologia Cultural que se interessa pela variedade dos processos educacionais, vistos como parte da dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. Marsico (2018b) afirma que essa área se propõe a compreender as dinâmicas entre o indivíduo em desenvolvimento e os diversos contextos educacionais, e, assim, construir novas teorias e métodos qualitativos.

Partindo do preceito de que a vida mental só pode ser compreendida a partir do compartilhamento de experiências, valores, tradições e linguagem, faz-se necessário examinar as práticas educacionais que se desenvolvem para além da escola e outros contextos formais de aprendizagem (Marsico, Dazzani, Ristum & Bastos, 2015).

Nessa perspectiva, a educação deixa de ser vista apenas sob o ângulo de aquisição de habilidades e dominação de conteúdos, para considerar os movimentos que acontecem nos contextos de vida culturalmente organizados, que incluem as escolas e também a família, a comunidade, igrejas e outros, em coordenadas espaço-temporais específicas (Marsico, 2018a).

Marsico (2017) defende que a educação é um processo que se dá na liminaridade, constituindo o limite exterior do desenvolvimento humano, que se trata de um limite que nunca é ultrapassado totalmente, pois, a cada passo em direção a um novo nível educativo, o horizonte também avança. Isto advem da característica inerente aos processos socioculturais humanos que é o cruzamento de fronteiras dentro dos limites da irreversibilidade do tempo.

Nessa concepção, as condições históricas, sociais e culturais em que as pessoas vivem e sob as quais são educadas, são inseparáveis do próprio indivíduo, que é tomado no seu contexto, com todas as trocas, representações e valores compartilhados nos seus espaços de vida (Marsico, Dazzani, Ristum & Bastos, 2015). Aqui, também os modos de transitar das pessoas, física e simbolicamente, de um contexto a outro, são importantes unidades de análise dos processos educacionais.

Marsico (2017) sintetiza as ideias norteadoras da Psicologia Cultural da Educação, começando pela premissa de que a educação pressupõe um movimento dos indivíduos em relação a um objetivo e que gera transformações nas suas vidas dentro e fora da escola. Além disso, é central para a compreensão do processo educacional investigar como ocorrem as

mudanças, como algo em um estado limítrofe se transforma em outra coisa, considerando que é nessa transição entre o estado e outro que se encontra a chave da aprendizagem.

As passagens de um ponto a outro do desenvolvimento podem ser localizadas tanto em eventos demarcados socialmente, como a mudança de série escolar ou entrada no mercado de trabalho, quanto nos acontecimentos a nível microgenético, nem sempre reconhecidos por outras pessoas. As instituições definem as trajetórias que seriam mais desejáveis e bem aceitas para serem seguidas. Ao definir essa linha cria-se também a definição de trajetórias que seriam menos adequadas, e cria-se ainda a fronteira entre elas (Marsico & Tateo, 2017). Contudo, os critérios institucionais, normalmente centram-se no que é considerado adequado, exigindo que o indivíduo atinja esse ponto sem atentar-se ao que acontece nessa fronteira.

De acordo com Tateo (2019), qualquer processo desenvolvimental gera a emergência de novas estruturas e implica em mais altos níveis de organização. Nesse processo, o estágio do sistema prévio à essa emergência é demolido ou reconfigurado. Concebe-se, assim, que o desenvolvimento não é linear e cumulativo, mas pressupõe um movimento dinâmico entre um estado atual e aquilo que ainda não foi totalmente estabelecido.

Tendo isso em vista, faz-se necessário, na educação, considerar não só aquelas aquisições, aprendizagens e fenômenos já visíveis, mas também o que ainda não está visível, e que, não costuma ser considerado pelas instâncias educativas formais. Nesse ponto de vista, Tateo (2019) defende que o fundamental nos processos educativos deveria ser exatamente os momentos em que algo está em formação, em preparação para movimentos qualitativos de desenvolvimento.

A imaginação é uma das funções mentais utilizadas nos processos educativos e comumente negligenciadas. Ela é vista em Vygotsky (1991) como uma atividade consciente restrita à espécie humana, que surge na infância a partir de ações como a brincadeira. Para ele a imaginação deve ser tida como uma atividade que possibilita a construção do conhecimento e transformação da realidade, por se tratar de uma função psíquica. Embora se inaugure na infância, o amadurecimento da atividade imaginativa segue até a vida adulta (Vygotsky, 2009). Para o mesmo, ela é formada por elementos da realidade e de experiências anteriores.

Tateo (2015b) esclarece que a imaginação não é oposta ao pensamento racional e à realidade, sendo ela, na verdade, uma função mental superior que viabiliza processos de autorregulação pela produção e elaboração de significados, orienta escolhas, possibilita a construção de modos de enfrentamento e condutas diante das diversas situações e contextos que o indivíduo vivencia .

Nesse sentido, a imaginação está envolvida na orientação prospectiva dos comportamentos, tanto a nível individual como coletivo, propiciando, também reconstruções simbólicas do passado em função do futuro (Tateo, 2015b). Por considerar a relevância dos fenômenos do devir, a Psicologia Cultural da Educação afirma a extensiva importância dessa função psíquica nos processos educacionais.

A Psicologia Cultural da Educação desenvolve a proposta de ações que sejam locais e também globais. Isso reafirma a busca pelo movimento de abertura em relação ao outro, às distintas realidades, sem perder a conexão local, singular de cada contexto específico; é abrir-se para o outro e retornar transformado para si e para sua realidade, agora ampliada. Nesse ínterim, se subtrai ainda a dicotomia entre teoria e prática a partir de um modelo que associa ambas através de “exemplos metodológicos e intervenções culturalmente significativas e contextualizadas” (Marsico, 2017, pp. 777).

A experiência nesses moldes, confere centralidade ainda à capacidade de agência, ou agentividade, humana. Considera-se assim que os indivíduos, em sua formação, estão permanentemente ativos quanto à reflexividade nas suas trajetórias e posições, em constante negociação com o que é esperado socialmente e suas condutas pessoais (Dazzani, 2016). Dessa forma, afirma Dazzani (2016) que a agentividade envolve a tensão entre passado e futuro, pois envolve a concepção de si ainda não acabada e todas as posições possíveis, porvindouras. É necessário ter como foco de qualquer prática ou teoria nesse campo essa agentividade que move os indivíduos na direção do futuro e lhes fazem ser atuantes nas suas trajetórias educacionais.

Os fenômenos do devir implicados nos processos educativos e de desenvolvimento estão relacionados às possibilidades futuras do eu e da realidade. Com base nisso, Bruner (1998) enfatiza que a educação deve, pois, favorecer a transformação dos mundos existentes em mundo possíveis, o que significa criar possibilidades para além do que está posto. Isso implica em ações prospectivas, que considerem a agentividade, os recursos dos indivíduos e dos seus contextos locais para que se possa avançar, viabilizando a transposição de fronteiras.

Por isso, a Psicologia Cultural da Educação enfatiza que o processo educacional corresponde a um processo de tornar-se cada vez mais humano (Marsico, 2013), o que se dá ao longo de toda a vida, implicando em um constante tornar-se (Dazzani, 2016), sem nunca estar completo, mas sempre mais adiante que antes.

Tendo em vista essa compreensão acerca dos processos educacionais e desenvolvimentais, afirma-se a relevância dos deslocamentos e atravessamentos de fronteiras

nas vivências dos jovens. Ademais, considerando o exposto até aqui, nota-se a pertinência deste referencial teórico para os objetivos da presente investigação.

Assim, passa-se agora à descrição da metodologia utilizada em função dos objetivos da pesquisa e em convergência com a fundamentação teórica exposta.

3. Aspectos metodológicos

3.1 Delineamento metodológico

A presente pesquisa se constitui como uma investigação qualitativa de cunho etnográfico. A escolha por tal delineamento se deu a partir da compreensão de que a pesquisa qualitativa permite obter dados de experiências individuais utilizando uma estrutura flexível na condução da pesquisa concernente ao campo de estudo e faculta uma análise indutiva da questão a ser investigada (Creswell, 2010). Sua natureza é exploratória e descritiva por tratar-se de um fenômeno em que cabe examinar as dimensões que dele se apresentam na experiência dos indivíduos que ainda não são totalmente conhecidas, bem como buscar estabelecer relações entre os elementos que o compõe.

O estudo é de cunho etnográfico, constituindo-se de observação participante e entrevistas e privilegiando uma metodologia participativa. Esta abordagem permite compreender fenômenos e comportamentos relacionados a um grupo a partir de suas instituições, comportamentos, relações interpessoais, produções materiais e crenças. É um método baseado na pesquisa de campo, é personalizado, pressupõe a interação dialógica entre pesquisador e informantes, além de ser multifatorial (permite uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados) e indutivo (Angrosino, 2009).

As escolhas metodológicas feitas para esse estudo se justificam pela necessidade de interação no e com o contexto. A metodologia utilizada privilegia o foco no processo, já que lida com fenômenos que são sistemas abertos, onde sempre entram elementos novos e ocorrem mudanças em um tempo irreversível (Valsiner, 2017).

Nesta concepção, os participantes são tidos como agentes ativos nas dinâmicas sociais e processos interacionais. Além disso, o papel do pesquisador assume uma característica essencial para a condução do estudo: o pesquisador age no objeto tanto quanto o objeto age sobre o pesquisador (Macedo, 2000). Este precisa, portanto, estar atento ao seu papel como membro do contexto que está investigando.

Cada participante foi convidado a caminhar por locais do bairro que tivessem significado para ele e a entrevista se iniciava com os disparadores: “Por onde você costuma caminhar no bairro? Ao caminhar, o que você pensa sobre o futuro?”. A entrevista acontecia no percurso eleito pela díade e era gravada e transcrita com a anuência do jovem e da família,

a partir da aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento do menor.

A investigação etnográfica permite que pesquisador, participantes e contexto se relacionem de modo a aproximar uma espécie de lupa que mostre o cenário dos indivíduos em situação, naquilo que é cotidiano (Graue & Walsh, 2003).

É suposto que o processo de adentrar o campo em uma pesquisa etnográfica começa muito antes da primeira ida ao local (Graue & Walsh, 2003). Neste estudo, a pesquisadora já fazia parte da instituição, atuando como psicóloga em trabalho junto aos jovens da instituição educacional. A idealização da investigação começou quando as primeiras perguntas que deram origem à pesquisa foram delineadas. A partir de então, foi preciso cruzar constantemente as fronteiras entre o papel de psicóloga da instituição, que já transitava no bairro há dois anos, e o de pesquisadora, que supõe um olhar sempre renovado, curioso, aberto ao todo, mas nunca desligado do objeto da sua inquietação.

Cruzando essas fronteiras foi possível enxergar inúmeros aspectos que provavelmente não fossem notados se não fosse pelo deslocamento de um papel ao outro. Quando se estabeleceu a posição de pesquisadora, que guarda uma diferenciação da função de psicóloga, uma fronteira se instalou entre as duas e, portanto, o produto da presente investigação, está ligado a este lugar fronteiro. Afinal, uma zona que contém uma borda só pode vista no seu conjunto, isto é, as partes e a fronteira (ou as fronteiras). Se uma das posições é eliminada, a configuração do todo muda (Marsico, 2016).

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu partindo da inserção em uma instituição educacional que fazia parte do projeto social de uma Organização Não-Governamental e funcionava como um centro de formação complementar para jovens, que lá frequentavam no turno oposto à escola. Essa instituição será chamada aqui de Centro de Educação.

Lá os frequentadores podiam fazer cursos de: informática, inglês, matemática, leitura e cidadania, música, teatro, artes plásticas e manutenção de microcomputadores (este com caráter profissionalizante), além da oferta de atendimento psicopedagógico. O núcleo estruturante da proposta pedagógica é composto pelos Grupos de Desenvolvimento do Potencial Humano, que são grupos formados pelos jovens e mediados por psicólogos, que têm o objetivo de acolher e fazer o acompanhamento da trajetória de cada jovem que chega à

unidade durante toda a sua permanência no programa da instituição, período que pode ir dos 11 aos 21 anos de idade.

O referido projeto situa-se em um bairro periférico de Salvador-Ba e foi implementado visando contribuir para a qualidade de vida dos jovens da localidade, para a formação humanitária e educacional dos mesmos e diminuição da exposição a fatores de risco. As diretrizes adotadas para as práticas seguem a concepção do paradigma holístico (Weil, 2000; Capra, 1996).

De acordo com dados compilados pelo ObservaSSA (2018), em 2010 o bairro contava com uma população total de 24.693 habitantes. A maioria, autodeclarada parda (55,01%) e preta (30,62%), do sexo feminino (52,48%), se encontrando na faixa etária de 20 a 49 anos (53,16%). Uma porcentagem de 3,17% dos responsáveis pelos domicílios não eram alfabetizados, e apesar de 41,5% estar na faixa de 0 a 1 salário mínimo, a renda média dos responsáveis por domicílio no bairro era de R\$1.007,00. No que diz respeito a infraestrutura ofertada, 94,78% dos domicílios contavam com coleta de lixo, 98,31% com abastecimento de água e 85,66% com esgotamento sanitário.

Vale ressaltar que, embora o funcionamento do Centro de Educação tenha começado em 2016, a Organização Não-Governamental que montou a referida instituição, já atuava no bairro há mais de quinze anos, através de um centro de saúde da família e outras iniciativas. Para os moradores isso representava confiança no trabalho feito até então e nos vínculos estabelecidos. Afinal, as periferias veem muitas iniciativas do terceiro setor chegarem ao seu território, às vezes de forma impositiva, buscando ditar comportamentos e reforçando estereótipos sobre a periferia, sem se abrirem, de fato, ao diálogo com as pessoas do local. Além disso, acontece de muitas ONGs não se manterem atuando no local, por motivos diversos, levando a população a dizer que “eles começam, mas não ficam”, e assim, não pertencerem realmente ao território.

3.3 Participantes

A pesquisa contou com a colaboração de seis jovens entre 14 e 16 anos de idade, do sexo feminino e masculino, frequentadores da referida instituição. A escolha da faixa etária se dá por considerar a idade em que os jovens geralmente estão entre o nono ano e o ensino médio, sendo esta uma etapa que lhes convoca a pensar a respeito do futuro e da própria identidade (Leão, Dayrell & Reis, 2011). Além disso, tanto nesta pesquisa, quanto na instituição pesquisada, jovem é tido como o sujeito ativo, que, biológica e socialmente, não

está na infância e nem ainda na vida adulta. Optou-se por essa definição, invés de adolescência, para demarcar o papel social desses sujeitos e não necessariamente seus aspectos maturacionais (Bock, 2004).

Os participantes foram convidados a colaborar com a pesquisa a partir da inserção em um dos grupos que é mediado pela pesquisadora no Centro de Educação. Este dispositivo é chamado de Grupo de Desenvolvimento do Potencial Humano e acontece semanalmente. Dele participavam doze jovens com idade entre quinze e dezenove anos, moradores do bairro em que se situa o projeto. Nos encontros ocorriam rodas de conversa, jogos com temas sugeridos pelos jovens, exibição e debate de filmes, entre outras estratégias.

Este trabalho grupal fazia parte das atividades já previamente desenvolvidas pela pesquisadora como atuante na instituição, mas foi considerado como fonte para a escolha dos participantes da pesquisa por ser um campo de formação de vínculo com os possíveis participantes. Além disso, a participação neste grupo coloca a pesquisadora na condição de membro do contexto e não como alguém estranho à comunidade que chegue lá apenas para entrevistar pessoas. Dos seis participantes, três ainda frequentavam essa atividade, enquanto os outros tinham feito parte nos anos anteriores, mas estavam, no momento, sob a mediação de outra psicóloga da equipe.

Esta configuração de pesquisador e participantes como membros de um grupo é fundamental para conseguir o grau de captação do fenômeno necessário para os objetivos do estudo. Entende-se que a fecundidade dos resultados de uma pesquisa de orientação etnográfica depende dos meios de acesso ao campo e do tipo de vinculação estabelecida entre os atores, que venha a possibilitar chegar o mais perto da experiência direta do sujeito, da sua visão de mundo e dos significados que atribui à realidade e às suas ações (Macedo, 2000).

Os jovens que se dispuseram a participar da pesquisa foram orientados quanto às providências éticas pertinentes. As entrevistas ocorreram em outro dia que não o mesmo do grupo. Além disso, as observações feitas pela pesquisadora, seja no grupo ou em outras situações que se encontrava com os participantes na comunidade, foram consideradas como parte da observação e dos registros em diário de campo.

Dos jovens que aceitaram participar da pesquisa, todos se autodeclararam negros, estavam na série escolar correspondente a sua idade e nunca haviam repetido o ano, residiam com os responsáveis, tinham renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos e suas casas possuíam abastecimento de água, luz e esgotamento sanitário. Vale ressaltar que os participantes não representavam a parcela mais vulnerável do bairro. Ademais, se notava que

os jovens com vínculos fragilizados, maior comprometimento educacional e histórico de uso abusivo de álcool e outras drogas normalmente não chegavam à instituição, ou quando chegavam não permaneciam por muito tempo – coisa que a equipe estava avaliando.

A escolha desses jovens se baseou no vínculo estabelecido com a pesquisadora e com a instituição, pois como a metodologia era composta por etapas em momentos diferentes, seria necessário ter uma previsão de que os participantes não deixariam de frequentar o Centro de Educação de forma abrupta. Isso não era incomum. Havia jovens que começavam a participar das atividades, mas não se vinculavam de fato, de modo que, muitas vezes, paravam de frequentar sem aviso, alguns porque arrumavam emprego no meio do caminho, outros porque respondiam a outras demandas. O Centro de Educação era, portanto, a maior ponte entre a pesquisadora e os participantes e representava a garantia de que não perderiam o contato.

Todos os jovens que foram convidados, aceitaram participar. Eles foram: Diana, Ícaro, Íris, Júlio, Marina e Otávio. Para melhor caracterizar esse grupo, segue a tabela com a descrição e identificação dos participantes.

Tabela 2 : Caracterização dos participantes.

Nome	Idade	Com quem reside	Série	Atividades no Centro de Educação
Diana	15	Mãe, pai e irmãs	1 E.M.	Grupo com psicóloga
Ícaro	16	Mãe, pai e irmão	2 E.M.	Grupo com psicóloga, inglês, informática
Íris	15	Avó e irmão	1 E.M.	Grupo com psicóloga
Júlio	16	Avó	2 E.M.	Grupo com psicóloga, informática
Marina	14	Mãe e irmão	9 E.F.	Grupo com psicóloga, inglês, informática.
Otávio	16	Mãe e pai	2 E.M.	Grupo com psicóloga, inglês, informática.

3.4. Procedimentos de produção e análise de dados

Os dados foram obtidos através da observação participante, de entrevistas e do procedimento de *photovoice*. As entrevistas foram baseadas no método *walk-along*, também chamado de *go-along* (Carpiano, 2009; Garcia et al, 2012; Valsiner, 2017). Esse método corresponde à ideia de andar junto e ao longo de um caminho e consiste em realizar entrevista enquanto pesquisador e informante/participante caminham lado a lado no ambiente local em que é realizado o estudo, nos espaços de ação em que se desenrolam as vidas dos participantes. Nesta concepção espera-se que o pesquisador possa examinar experiências, interpretações e práticas dos informantes nesse ambiente (Carpiano, 2009).

Assim, os participantes foram convidados a caminhar com a pesquisadora por locais do bairro por onde costumavam transitar no cotidiano. Nesse método, a entrevista acontecia no percurso por esses lugares e era gravada com a permissão do participante. O formato exigia que a pesquisadora tivesse bom trânsito na comunidade e tivesse previamente um conhecimento acerca do território.

Em etapa posterior à entrevista, foi utilizado o método de *photovoice*, que consistiu em pedir que os participantes tirassem fotografias a partir do tema oferecido, tornando-os agentes da produção dos dados. Esta estratégia faz parte do campo de pesquisa-ação participativa e se originou com o intuito de que sujeitos pudessem registrar coisas do seu cotidiano, de suas comunidades e serem agentes de transformação a partir do olhar e da compreensão ampliada gerada pelo trabalho com as fotografias (Wang & Burris, 1997). O método é baseado no pensamento de Paulo Freire (1970), fundamentando na ideia de que qualquer indivíduo é capaz de um olhar dialético e crítico do mundo ao seu redor.

Assim, foi solicitado que os participantes tirassem fotografias a partir do mote: fotografe o que você acha que tem a ver com seu futuro. Os jovens tiveram de uma a duas semanas para fazer os registros. A pesquisadora precisou se assegurar que todos tinham aparelhos de celular para tirar fotos. Depois das fotos registradas, participante e pesquisadora conversavam sobre os registros, os significados atribuídos, a experiência em si. A fotografia como recurso de pesquisa auxilia na compreensão de aspectos que extrapolam as palavras, bem como enriquecem a captura de um fenômeno ou acontecimento (Touso et al., 2017).

Outra importante ferramenta de coleta de dados na pesquisa etnográfica é o uso do diário de campo. O diário tem a função de relacionar eventos observados, discursos e posições dos entrevistados, registrar as interações nutridas com estes, e, ainda, organizar a experiência e os sentidos suscitados com a situação de pesquisa (Weber, 2009).

Os dados foram submetidos a uma análise descritiva e teórica, sendo a primeira o processo de decompô-los em suas partes constitutivas, e a segunda o processo de busca de relações e da compreensão de como essas partes se conectam (Angrosino, 2009).

As imagens geradas com o *photovoice* foram analisadas conforme a mesma condução, discutindo com os participantes, de modo que eles próprios produzissem significados para suas fotografias. A partir disso, buscou-se os temas, situações, semelhanças e diferenças entre elas, em articulação com o referencial teórico. Resguarda-se, contudo, que as imagens têm uma dimensão que detêm emoções e um potencial simbólico que escapam à verbalização (Touso et al., 2017).

Enfatiza Macedo (2000), que em pesquisas *etno* a análise começa a ser tecida mesmo antes de se debruçar sobre os dados propriamente ditos. A inserção do pesquisador, seus contatos com o campo, suas observações e interações, bem como a forma que o campo responde, vão delineando o rumo da pesquisa e impõe um certo grau de análise em direção aos passos posteriores e decisões a serem efetuadas. Assim, a análise é gestada durante todo o processo de pesquisa.

A triangulação teórica e metodológica de pesquisa foi considerada a partir da comparação das fontes de dados (entrevistas e *photovoice*), além da comparação com os dados de observação e os achados teóricos. Foram consideradas no processo as recomendações de Angrosino (2009) que se referem a buscar consistências e inconsistências nas falas dos informantes, comparar o que dizem eles com outras pessoas da comunidade, além de dados contingenciais de realidade que fossem pertinentes e relevantes.

3.5.Procedimentos éticos

O presente projeto de pesquisa foi submetido e aprovado no comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal da Bahia para autorização da sua realização, conforme parecer consubstanciado de número 3.672.572. Foram observados e resguardados todos os cuidados éticos necessários, de acordo com a resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata da pesquisa com seres humanos. Foram emitidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (para responsáveis legais ou maiores de idade) e Termo de Assentimento, no caso de menores de idade para completa aquiescência. A participação foi voluntária e garantido o anonimato dos colaboradores, de forma que todos os nomes citados são fictícios.

Às gravações das entrevistas somente tiveram acesso a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa todo o material é mantido em arquivo digital, por pelo menos cinco anos, conforme resolução 466/12. Após este período os dados serão eliminados.

A participação nesta pesquisa demonstrou oferecer benefícios para os participantes na medida em que eles puderam tecer narrativas, auxiliando a uma melhor elaboração de suas vivências, experiências e percepções. Do ponto de vista social, a participação no estudo colabora para maior entendimento das temáticas envolvidas na juventude e das demandas dessa população perante as instâncias correspondentes.

A pesquisa envolveu baixo risco para os participantes. Foi assegurado que o participante poderia escolher interromper a entrevista ou sua participação na pesquisa sem nenhum dano. Se a participação na pesquisa viesse a gerar mobilização emocional, seria assegurada a escuta e suporte psicológico pela pesquisadora, ou encaminhamento a atendimento psicoterapêutico, se preciso, a ser realizado na própria instituição onde foi desenvolvida a pesquisa, que conta com equipe de psicólogos.

4. Resultados e discussão

A análise da produção de dados desta investigação etnográfica foi organizada a partir de temas relacionados aos objetivos desta pesquisa e, conforme estes, serão aqui discutidos. Inicialmente, se discute e analisa, com base nos dados obtidos, as vivências relatadas pelos jovens no espaço e tempo da periferia, no que diz respeito às suas fronteiras, significados e processos de desenvolvimento envolvidos. Posteriormente, se discute acerca das fronteiras que se estabelecem nas vivências dos participantes mediadas pelo virtual. Por fim, são analisadas as construções de projetos de vida desses jovens sob a ótica da Psicologia Cultural e, mais especificamente, considerando as contribuições da Psicologia Cultural da Educação.

4.1 Movimentos experienciados dos jovens da periferia: tempo e espaço no território

Atravessar parte da cidade para chegar ao bairro onde ficava o Centro de Educação, implicava ver os contrastes da metrópole, passar de grandes avenidas a ruas afuniladas, com camelôs na calçada tomando parte do trânsito, indicando que se havia chegado a um território periférico. E nesse território a vida se tornava mais visível, mais pulsante, e mais exposta também. Tais contradições só foram possíveis de enxergar no deslocamento, no cruzamento de fronteiras geográficas, temporais, simbólicas, sociais. É disso que trata essa seção: do que os jovens veem ao seu redor, de como atravessam fronteiras no cotidiano, qual a temporalidade das suas ações e em que medida o ambiente em que vivem está relacionado aos seus processos de desenvolvimento. O ambiente é tomado aqui como os espaços nos quais os participantes circulam, agem, criam significados, podendo se referir à própria casa, às ruas do bairro e à cidade como parte de um todo maior composto por diversas fronteiras.

Inicialmente será apresentado o cenário vivido na pesquisa, no que diz respeito aos seus aspectos mesogenéticos, fronteiriços, onde circulam cultura pessoal e coletiva, que, por sua vez, tangem a ontogênese. Depois serão discutidos os dados relativos aos processos microgenéticos construídos pelos jovens.

A mesogênese do tempo-espaço no campo de pesquisa

A organização sócio espacial das cidades vem sendo debatida quanto à sua relação com os processos de subjetivação e ordenamento da vida social (Takeiti & Vicentin, 2019;

Andrade, 2016). A espacialização na ocupação urbana segue um imperativo que busca separar grupos distintos pelos ditames econômicos e que resulta em decidir para onde vão, ou não, determinados objetos (Espinheira, 2005). O crescimento dos centros urbanos fez surgir novas formas de segregação social, como os condomínios fechados, áreas privadas e outras iniciativas de mercado (Lopes-Júnior & Santos, 2009). Entretanto, partindo da concepção dos mecanismos de fronteiras como inerentes à linguagem e organização psíquica, vê-se que, paradoxalmente, as tentativas de distinção e separação, criam uma zona de passagem entre os objetos diferenciados (Marsico, 2013; 2016).

A cidade de Salvador passou por um processo de metropolização que se intensificou a partir da década de 1970 e resultou na precarização de áreas de ocupação. Caracteriza-se como uma metrópole polinucleada, que possui áreas consideradas periferias avizinhas aos espaços economicamente dominantes (Andrade & Brandão, 2009). O bairro onde foi realizada a pesquisa compõe o chamado miolo central da cidade, área ocupada de forma desordenada a partir de 1950, dando origem a diversos bairros, muitos deles precarizados (Oliveira & Estevam, 2019).

De acordo com os moradores, o local era uma área composta de chácaras que, com o povoamento acelerado das últimas décadas do século XX, foi tendo a paisagem revertida em conjuntos habitacionais e outras formas de ocupação pouco assistidas pelo poder público. À medida que as decisões econômicas e de infraestrutura foram sendo pensadas privilegiando zonas da cidade distantes dessa região, esta precisou criar suas próprias alternativas de manutenção e circulação de capital. Assim, o bairro se tornou quase que comercialmente independente, com muitas lojas e estabelecimentos, de forma que, frequentemente se ouvia alguém dizer: “*aqui tem tudo*”. De fato, trata-se de um comércio forte, que movimenta a economia local e as pessoas. O cotidiano das ruas era constituído por muito movimento de pessoas, andando, entrando e saindo de lojas, supermercados, farmácias, creches, que se localizavam um ao lado do outro, em ruas longas.

Ultrapassando as fronteiras impostas pela distância geográfica em relação a outros lugares da cidade, através das soluções criativas locais, novas fronteiras foram sendo instauradas dentro da totalidade do bairro. Sempre que significados são dados e objetos são nomeados, também o seu diferente se origina, de forma que, no mesmo distrito há também diferenciações, separações e a zonas de permeabilidade entre as partes (Marsico, 2016).

A configuração do bairro concentra a maioria das lojas, restaurantes, escolas e serviços de saúde em ruas distintas das que localizam majoritariamente as moradias. Nas ruas que

ficavam próximas ao Centro de Educação e que foram percorridas nas entrevistas, havia também casas que se avizinhavam aos estabelecimentos. Nesses casos, era perceptível que estas casas ganhavam valor simbólico maior por estarem em uma área considerada central em termos de serviços e infraestrutura, em comparação com outras ruas do mesmo bairro.

Foi interessante notar que alguns jovens da instituição se referiam às ruas mais afastadas dessa via como *favela*. Quando procuramos entender os critérios dessa nomeação, percebemos que se baseava no fato de serem ruas muito estreitas, nem sempre pavimentadas, que ficavam “*lá embaixo*”, ligadas às *de cima* por longas escadarias. Vale destacar que algumas das ocasiões em que os jovens se referiram dessa forma, estavam contando algo relacionado a algum acontecimento violento ocorrido nessas áreas, relatando que tinha ocorrido tal coisa “*lá embaixo, na favela*”.

Há dois pontos a serem observados aqui que dizem respeito aos mecanismos de significação. Um se trata do fato já mencionado de que, nas tarefas humanas, nas atribuições de significado, sempre aparecerão fronteiras, e isso é visto na nomeação de um centro em torno do qual surgem “periferias”, dentro da própria periferia. O outro, se refere à uma busca de diferenciação de algo que é considerado ruim. Quando um jovem se referia como *favela* às ruas em que aconteciam crimes graves, nas quais se travavam mais duramente os conflitos do tráfico, contando isso para a psicóloga/pesquisadora do grupo que participava, o relato sugeria que estava em jogo a tentativa de se diferenciar do fato que estava narrando. Era como se dissesse que ele não fazia parte disso. Mas, havia também os que cunhavam o termo em seu sentido político, identitário, remetendo à luta e resistência quando diziam “*eu sou favela*”, “*nóis é favela*”.

Nas imagens a seguir, é possível notar signos visuais que sinalizam a distinção entre a via principal e as transversais, como: em uma via a presença de lojas, restaurante, rua mais larga, com circulação de automóveis, e, na outra, casas aglomeradas, rua mais estreita que limita a passagem de automóveis, mais casas sem acabamento.



Fotografia 1 : Via principal de serviços e comércio (arquivo pessoal).



Fotografia 2 : Rua transversal (Fonte: <https://bit.ly/2YuBY6f>).

As fronteiras entre um local e outro existem na medida em que os indivíduos assim interpretam e vivem o território em sua dimensão espacial e relacional. Não necessariamente são as placas ou muros que definem uma fronteira, mas, por vezes, estas se estabelecem a partir das relações sociais e dos significados compartilhados a nível mesogenético pelas pessoas que transitam no ambiente (Marsico, 2016).

A relativa independência comercial citada anteriormente, associada às limitações de renda, faziam com que alguns jovens só muito raramente fossem a outras partes da cidade. Especialmente entre os mais novos que se matriculavam no Centro de Educação, com 11 ou 12 anos de idade, era comum escutar que não conheciam o centro histórico ou a turística praia da Barra. Em uma dessas ocasiões, um adolescente de 12 anos estava contando que tinha viajado no final de semana para a casa da tia. Quando lhe perguntaram para que lugar havia viajado, ele respondeu que a casa da tia ficava em um determinado bairro, para o qual se levava quase uma hora de ônibus para chegar. Ora, se ele fazia no seu dia-a-dia tudo tão rápido e tão perto, essa casa distante era uma viagem mesmo!

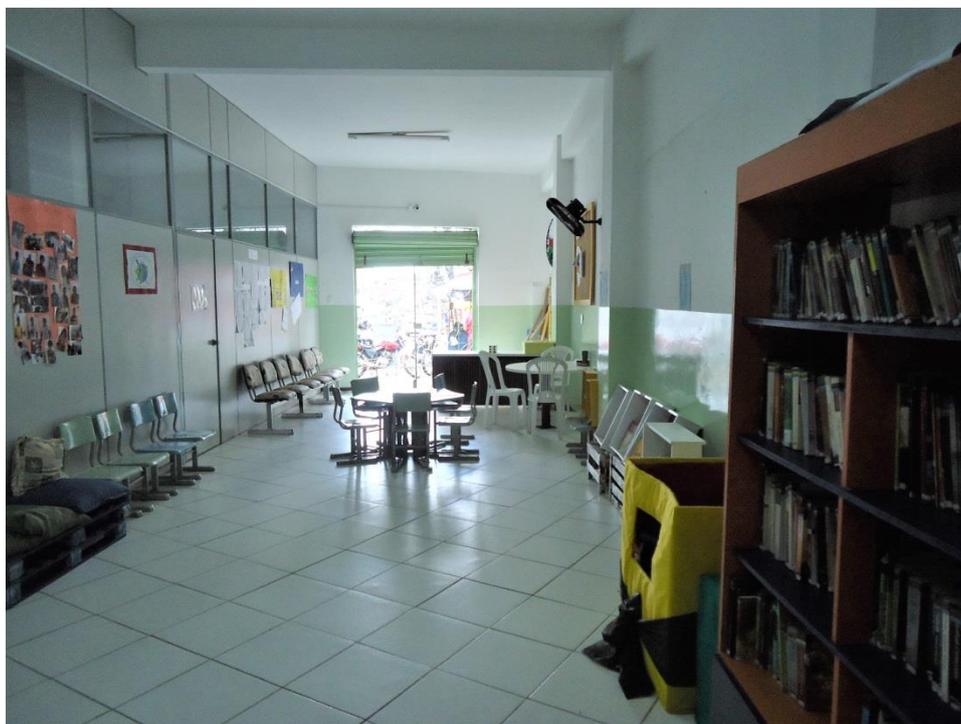
A princípio, tal ponto de vista parece não diferir muito da visão de uma pessoa que vem do interior, onde tudo é próximo, para a capital, onde a logística é outra. Nem, tampouco, de um adolescente de classe média e alta que vive nas imediações de um condomínio fechado e não saberia se locomover em muitas áreas da cidade onde mora. Entretanto, há uma diferença fundamental que nos interessa: o sentido de territorialidade, que corresponde ao sentimento de pertencer ao que nos pertence (Santos & Silveira 2006). Foi percebido na pesquisa que os jovens do território criavam relações bastante frutíferas com o meio do qual faziam parte, com repercussões no seu processo de desenvolvimento e construção de projetos de vida. Mesmo os que não saíam muito para além dos limites do bairro se apropriavam ou estavam buscando se apropriar do seu território.

Os jovens do centro de educação circulavam pelos diversos espaços construindo, questionando e desconstruindo zonas de fronteiras a partir das suas vivências. O ambiente do centro de educação foi se configurando, para eles, como uma zona fronteira entre a casa e a rua, onde podiam entrar, tomar uma água e depois seguir para casa ou outro lugar, também podiam chegar e sentar à vontade nos sofás, conversar, usar o wi-fi, pegar um livro para ler lá ou levar de empréstimo.

Este tipo de apropriação do espaço tornava-o lugar fértil de interação, de formação de vínculos, de diversidade de relações, que se constituiu como espaço de fronteira afetiva. Essa relação se apoia na perspectiva de que os lugares urbanos e suas delimitações são produtos de ideias e práticas socialmente mediadas, como representações e significados atribuídos que ligam os corpos ao espaço físico e as emoções ao ambiente (Scott, 2020).

É propriedade das fronteiras não serem definidas unicamente por uma parte ou por outra (Marsico, 2016). Assim, o espaço do centro de educação não era totalmente “casa”, nem totalmente “rua”. A própria organização do local mostrava essa dualidade. Na fotografia 3 vê-

se o ambiente interno imediato à entrada. A passagem é delimitada por uma grade que permanecia destrancada durante os horários de funcionamento, mas impunha um limite, ainda que permeável, ao que se encontrava fora do prédio. Livros, sofá e almofadas sinalizam aos jovens que o ambiente é de acolhimento e convivência, mas é também regulado pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que envolvem uma certa disciplina e limites na forma de uso do espaço.



Fotografia 3 : Espaço de convivência e biblioteca (arquivo pessoal).

Ainda que sob um mesmo calendário, cada contexto e momento histórico tem uma forma de apropriação do espaço-tempo distinta (Nicolas, 1998). Nesse sentido, os modos de viver a temporalidade e espacialidade podem ser heterogêneos e ter especificidades de um território para outro. Isso foi percebido no campo de pesquisa, primeiramente, pelas regularidades e descontinuidades vistas no cenário que envolvia os estabelecimentos comerciais. Algumas lojas abriam em um horário num dia, em horário diferente no outro. Alguns dias fechavam mais cedo, em outros mais tarde. Estes eram locais onde as relações de trabalho guardavam alguma ligação com o laço familiar, de vizinhança ou amizade. Não eram ditados por contratos formais, que implicam em um tempo uniforme. Sendo assim, outros imperativos eram considerados, como a hora de pegar uma criança na escola ou de uma consulta médica e os clientes entendiam a logística implícita.

Nos dias em que as disputas do tráfego se intensificavam, o clima de instabilidade se fazia presente, regulando o funcionamento do comércio, dos postos de saúde e escolas, que aguardavam a regularização da situação para retomar seus horários habituais. Assim, a violência é também um fator regulador do espaço-tempo, não só em situações de conflito explícito, mas em questões do cotidiano, a exemplo dos horários de sair e voltar pra casa, que podiam ser reajustados de acordo com os últimos acontecimentos.

Milton Santos (2002), a respeito do tempo nas cidades, indica que a materialidade impõe um tempo aos contextos, definido pelos recursos que imprimem maior ou menor velocidade aos modos de vida e circulação. Nesse sentido, a periferia se regula por um tempo lento, que significa menos velocidade nos transportes, nas vias, nos deslocamentos. Isso é observado no trajeto para o bairro. Quem pega o metrô para ir até lá, precisa fazer baldeação pegando um ônibus em seguida para chegar no destino final. Após a descida do metrô, o tempo de viagem se torna mais vagaroso à medida que o ônibus vai saindo das grandes avenidas e entrando nos bairros, com seus camelôs nas calçadas e muitos pedestres atravessando as ruas, geralmente sem semáforo.

Contudo, há uma vivacidade no tempo nesse contexto. Já que a materialidade lhes impões restrições no tempo dos deslocamentos, as pessoas criam formas de contornar essa imposição, de subvertê-la, de superá-la. Assim, se percebia o quanto de novidade os jovens contavam de uma semana para outra. Muitas coisas mudavam: relacionamentos acabavam e outros começavam, amizades se transformavam, inúmeros fatos ocorriam no colégio e no centro de educação, gerando diferentes afetos. Nas palavras de Santos (2002), “O império do tempo é muito grande sobre nós, mas é, sobre nós, diferentemente estabelecido” (p.21). Por isso, nos interessa examinar a microgênese do tempo-espaço, como veremos a seguir.

Tessituras da microgênese espaço-temporal entre os jovens

A temporalidade está implicada nas experiências humanas e, portanto, na forma como os seres se relacionam com seu entorno. Por isso, buscamos compreender o papel do ambiente no qual a temporalidade estaria referenciada, sob a ótica das vivências dos participantes. Não se trata de pensar o tempo de forma estanque, como uma dimensão objetiva da realidade, mas a temporalidade que é parte da relação eu-mundo (Simão, 2015). Assim, utilizamos o constructo espaço-tempo, que “corresponde à capacidade dos sujeitos sociais de usar o

espaço, de inseri-lo em seu encadeamento pessoal ou societário de tempo” (Nicolas, 1998, p. 85).

Partindo de tais postulações, as entrevistas começavam com as perguntas sobre quais os locais em que os participantes costumavam andar, e se desenrolavam no percurso para esses lugares. Como resultado disso, os jovens falaram de valiosas construções e interpretações que faziam sobre sua relação com o ambiente, nas quais podemos perceber a dimensão temporal vinculada. A partir da pergunta acerca dos lugares por onde andavam, os jovens narraram suas experiências de sair ou ficar em casa, e demarcaram no tempo o período em que começaram a explorar o mundo além de suas casas.

As experiências de nível microgenético contidas nas vivências dos jovens foram organizadas por temas surgidos nas suas narrativas, conforme se vê a seguir.

Casa e Rua: caminhos de autonomia

A relação do indivíduo com o ambiente catalisa os mais diversos processos de desenvolvimento (Vygotsky, 2010). Como destaca Vygotsky, não é o ambiente físico em seu aspecto estático que se torna determinante para o curso do desenvolvimento humano, mas a inter-relação tecida entre a pessoa e o contexto. É, sobretudo, a qualidade da interação elaborada que dá a tônica das transformações que podem vir a ocorrer em ambos, meio e indivíduo.

Marsico (2018b) chama atenção para o fato de que os seres humanos despendem muito tempo de suas vidas em deslocamentos de um lugar a outro, o que faz desse um aspecto relevante nos processos educativos e desenvolvimentais empreendidos pelos indivíduos. As experiências em torno desses deslocamentos ocupam um lugar próprio na dinâmica psíquica das pessoas e na sua organização de vida. Isso foi visto nas narrativas dos jovens em que eles destacaram o período no qual passaram a sair sem a supervisão da família, como um marco na sua trajetória em direção a autonomia, como se vê nas falas de Diana e Íris:

Quando eu era menor, eu não podia sair. Na verdade eu não conhecia lugar nenhum. Minha vida era da minha casa até minha escola, que era muito perto. Só que desde sempre, desde o jardim, eu sempre gostei muito de olhar o caminho, o que tem ‘lá’. Sempre, sempre. Aí eu ficava olhando o céu, aí olhava tudo quanto é lugar, pensando... E aí depois, quando eu comecei a andar de ônibus, aí eu queria conhecer

tudo. Eu nunca tive esse medo, e eu acho que isso veio da minha mãe, eu nunca tive esse medo de me meter sem saber pra onde eu tô indo. Se eu preciso sair, eu vou sair.
(Diana, 15 anos)

Eu comecei a andar sozinha com dez anos. (...) Com dez anos, que minha mãe não aguentava mais ficar me buscando na escola, ela mandou eu ficar indo sozinha, daí eu comecei a tomar minha liberdade e ferrou. Aí eu comecei a andar pelo bairro inteiro, minha mãe não via mais minha cara. (Íris, 15 anos)

O desejo de conhecer e explorar se relaciona com o aspecto da emergência da novidade, dos elementos que surgem a cada significação construída ou desconstruída na microgênese das experiências humanas. Conforme explanado por Valsiner (2012), os seres, regulados pelo tempo irreversível, respondem a um apelo inevitável rumo ao desconhecido, que gera novidade e caracteriza o ato de cruzar fronteiras.

A narrativa de Diana acerca de descobrir “*o que tem lá*” aponta para o lugar da imaginação e para o aspecto simbólico do ato de cruzar fronteiras topográficas. A imaginação é uma função mental superior, que envolve memória, ação e emoção, e permite mudar a perspectiva de quem imagina (Tateo, 2016). Nesse sentido, ao querer ver o que há para além do local onde já estava pisando, Diana podia se projetar nos lugares desconhecidos. Isso lhe impelia à ação de continuar a andar, motivada a descobrir elementos novos. A ação de explorar é desenvolvida no fluxo do passado ao futuro, pois utiliza as referências e bagagens já obtidas, pratica uma ato no aqui-agora e direciona-se para o futuro, para o espaço ainda não conhecido.

Conforme defende Valsiner (2012), o ato de movimentar-se constitui uma ação voltada para o futuro, que ocorre em tempos que podem ser regulares (diariamente, semanalmente...) ou irregulares, indefinidos. Essa ação parte do espaço doméstico a outros ambientes fora dele e se torna lugar de negociação entre cultura pessoal e cultura coletiva. Espinheira (2008) fala da oposição entre casa e rua como definição que aparece no discurso de pessoas e instituições. No decorrer da pesquisa, notava-se que os jovens se referiam como *rua* a tudo que não é *casa*. A configuração do bairro mostrava uma concentração de lojas, restaurantes, escolas e serviços de saúde em ruas distintas daquelas que localizavam apenas residências.

Desse modo, nos relatos das jovens, sair de casa ganhava uma conotação de exploração e independência em relação à família. Assim como elas, também outros jovens utilizaram marcadores temporais para designar o período que passaram a sair de casa sozinhos, demarcando um antes e depois dessa etapa. Valsiner (2012) admite que a ação de sair do cenário doméstico é, em si mesmo, “um ato minimamente aventureiro e supõe a criação psicológica da tríade casa - limiar - não casa, seguido pela definição dos objetivos pessoais além da fronteira que tal limiar constitui” (p. 196). Nessa concepção, o limiar entre casa e não-casa, é um espaço de fronteira onde muitos processos intrapsicológicos se dão e se organizam em função do conjunto.

Um dos processos implicados no atravessamento dessas fronteiras diz respeito à dinâmica temporal que se organiza em função das vivências no ambiente, e um dos meios pelo qual essa organização a nível psíquico se expressa é pela narrativa. Os seres humanos contextualizam temporalmente suas narrativas, pois a própria concepção humana de tempo é mediada pelo pensamento narrativo, de modo que, os relatos ganham sentido ao se tornarem condição da existência temporal, como afirma Ricoeur (2012). Através da narrativa, os indivíduos conseguem traduzir o tempo vivido de forma compreensível à consciência e basear nisso suas condutas, criando sínteses próprias acerca do vivido, que orientam em direção ao futuro.

Ao transitar pelas ruas e narrar suas experiências e memórias relativas ao contexto onde vivem, os jovens fizeram balanços pessoais sobre seu crescimento e estágios de vida. Foi percebido que os espaços físicos por onde transcorriam as entrevistas eram carregados de significados para os participantes e podiam evocar memórias, bem como projeções para o futuro. Nas suas narrativas, os jovens trouxeram recordações e marcos temporais do passado para demarcar posições do presente e perspectivas de futuro, como nota-se no trecho seguinte, no qual o jovem Otávio falava de como passou a ficar mais tempo em casa e sair menos:

Quando eu fui chegando mais na pré-adolescência, meu pai começou a falar que eu não deveria mais ficar brincando na rua, de esconde-esconde, de pega-pega essas coisas. Aí como eu não podia ficar na rua, eu fui ficando cada vez mais pelos eletrônicos. Meus amigos, a maior parte, também fica igual a mim. Eu tenho um ou dois que vai pra qualquer lugar, com o pai ou sem o pai, vai no shopping, vai no banco... Mas a maioria mesmo, ou fica em casa todo dia igual a mim, ou só sai pra rua pra jogar, pra conversar com seus outros amigos mesmo. (Otávio, 16 anos)

Otávio enfatizou em vários momentos da sua narrativa que percebia que ficava muito tempo em casa e que isso o fazia não saber desempenhar determinadas tarefas fora do ambiente doméstico. É interessante notar que as ações de jogar na rua ou conversar com amigos das proximidades pareciam ter, para Otávio, menos característica de ‘sair de verdade’ do que ações de ir em shoppings ou bancos. O jovem relatou que estava começando a realizar atividades desse tipo e interpretava isso como um passo rumo a uma maior conquista de autonomia.

É notório que o processo de desenvolvimento relacionado ao ambiente não se resume à ação de conhecer lugares e simplesmente estar fora do espaço doméstico. Vygotsky (2010) defende que o ambiente pode se manter o mesmo, com os mesmos estímulos, e ainda assim, em um momento diferente, a pessoa percebê-lo de outra forma, estabelecendo uma interação qualitativamente distinta. Diana evidenciou isso quando destacava seu plano de morar sozinha no futuro, revelando as ideias que lhe ocorriam a partir das vivências do dia-a-dia na sua casa:

Eu consigo me organizar muito melhor quando eu tô sozinha. Quando minha mãe fala assim: “ah vai lavar prato”, ou “tem essa roupa para lavar”, eu espero todo mundo sair de casa e aí eu faço tudo, porque aí o tempo dá certo, coloco minha música lá, então assim minha mente consegue se organizar. Então, eu penso em morar sozinha, não é nem porque minha família é isso ou aquilo, mas é porque minha paz interior ajuda muito.” (Diana, 15 anos)

Foi visto entre os participantes que a escola é grande impulsionadora dessas experiências de deslocamento e sociabilidade. Todos mencionaram que nos primeiros anos da vida escolar estudaram em locais bem próximos de suas casas e, então, quando foram para outras escolas com o avançar das séries, é que foram conhecendo e passando a transitar por ruas mais distantes, como se nota nos trechos:

Antes de eu chegar no ensino médio, eu mal chegava aqui no largo. Por causa que eu não tinha motivo pra vim aqui em cima e minha mãe realmente não gostava que eu saísse muito pra nenhum lugar, minha mãe me dizia que era melhor eu não ir. (Otávio, 16 anos)

Sozinha só comecei a andar por aqui depois que vim estudar pra cá. Antes eu só vinha com minha tia. (Marina, 14 anos)

Otávio, Diana, Ícaro e Júlio, estavam cursando o ensino médio em outro bairro, em uma escola pública considerada modelo, e precisavam pegar ônibus para ir e voltar. Era perceptível o esforço por parte de suas famílias na direção da educação e das oportunidades de estudo. Havia outras famílias de jovens do Centro de Educação que não tinham condições financeiras para bancar o transporte diário, e as crianças e jovens concentravam suas atividades nas proximidades ou faziam esforços físicos grandiosos, percorrendo distâncias a pé ou de bicicleta. Foi percebido que novas aprendizagens foram acionadas quando esses jovens precisaram alargar seus trajetos no cotidiano. Nestes percursos muitas transições acontecem e fronteiras são atravessadas.

Transições, horizontes e fronteiras

As instituições da organização social humana, como as escolas, igrejas, comunidades locais e outros, estabelecem uma estrutura cultural do desenvolvimento humano. Nessa concepção, elas enquadram a vida social em segmentos distribuídos ao longo do tempo, em estágios limitados em tempos pré-definidos, com momentos de entrada e saída fixadas rigidamente, de modo que, apenas pequenos atrasos são permitidos no percurso (Marsico, 2015). Esse fenômeno é designado por Marsico (2015) como um estabelecimento institucional de fronteiras temporais, que delibera, ao longo do tempo, o curso considerado normal ou desviante do desenvolvimento humano.

Os moldes do sistema educativo mensuram a aprendizagem de seus alunos por meio de indicadores que se baseiam em uma concepção temporal institucionalizada. Entretanto, há variadas facetas do desenvolvimento que ficam de fora do alcance das avaliações escolares e isso pôde ser percebido nas falas dos participantes. Otávio, por exemplo, relatou que na escola era visto pelos colegas e professores como aluno responsável, que tirava boas notas e fazia os trabalhos com empenho. Por outro lado, ele localizava seu embaraço em outras esferas de sua vida, especialmente no saber “se virar” e ser mais independente de seus pais, como destacado a seguir:

Antigamente eu não conseguiria se meu pai mandasse eu ir lá comprar um alface ou um coentro e eu não sabia diferenciar um do outro. Eu também não ia saber diferenciar uma cebola de um alho. Aí meu pai mandava eu fazer qualquer coisa e eu não sabia comprar nada por causa que minha mãe não deixava eu sair, dizia que a rua era perigosa, e fui ficando meio que obsoleto e atrasado comparado a outras pessoas da minha idade, em coisas mais do cotidiano. (...) Porque o pessoal aprende a fazer essas coisas, porque é normal de se fazer, vai comprar uma coisa, ir lá pegar um material pro seu pai, que ele tá precisando de alguma coisa, aí eu não sabia fazer nada disso. (...) Eu era bem desligado do mundo pra falar a verdade. (Otávio, 16 anos)

O jovem relacionava expressamente a ação de sair para realizar uma tarefa na rua, que implica utilizar certas habilidades, como um sinal de autonomia e de crescimento, como se isso o habilitasse para funções importantes que, se não souber desempenhar, poderá se sentir atrasado. A sensação de atraso, de estar aquém do que seria esperado para um determinado momento de vida, é sentida porque a vida humana é configurada por uma organização pessoa-ambiente que ocorre em um determinado espaço temporal (Marsico, 2015). É necessário, então, ter em vista o movimento intercambiado entre o indivíduo e a cultura: a pessoa é reconhecida por interagir ativamente e reconstruir seu próprio ambiente imediato, mas, por outro lado, essa interação é culturalmente orientada ao longo da vida.

A narrativa de Otávio associa explorar lugares e saber definir condutas neles como sinal de seu desenvolvimento. Nesse ínterim, foi justamente a escola que lhe lançou em desafios dessa espécie pelo fato de precisar se deslocar para mais longe de sua casa em direção a uma escola que ficava em outro bairro, ainda que isso não figurasse entre os objetivos educacionais instituídos. Além disso, a escola leva a outras experiências de cruzamento de fronteiras e construção de sociabilidades. Otávio contou sobre um episódio em foi com alguns colegas até o centro histórico da cidade para imprimir um trabalho escolar e passaram pelo pelourinho e outros pontos turísticos, subiram e desceram ladeiras. Nessa narrativa, destacou sua impressão a respeito do formato das ruas e construções. Seu tom foi de quem contava uma experiência empolgante e significativa. Assim, nota-se que diante de algo novo, vivências novas se processam, embora não seja uma condição.

Cumpramos ressaltar que o posicionamento de Otávio no trecho acima indicava que sua percepção de si como “desligado do mundo” já não era mais a sua atual condição, o que faz questionar: como, então, se processou essa transição?

Compreendemos essa mudança como uma transição da percepção de si como “desligado” para uma nova concepção de si em que o jovem já se percebia alcançado resultados que antes não realizava. Sua fala demonstra que ele não se via mais da mesma forma, ele reconhecia que já havia adquirido as habilidades citadas, mas considerava que essa aquisição foi tardia em relação aos pares.

Essa transição remete à noção de horizonte psicológico (Tateo, 2014) que considera que a vida humana se orienta prospectivamente tendo em vista um horizonte simbólico demarcado no espaço e tempo. Este tempo é irreversível, na medida em que avança sempre, e em um determinado espaço. Nessa concepção, os objetos dentro do campo psicológico adquirem sentido em relação ao horizonte. Assim, até mesmo o passado é semiotizado e ganha valor relativo a este limite semiótico. O que está além não é acessível concretamente, mas provoca o que está dentro, que se direciona a avançar junto com o horizonte.

Nessa perspectiva, Tateo (2014) aponta que o indivíduo aprende a diferença entre os campos de realidade e irrealidade e desenvolve a capacidade de articular estes campos com relação aos seus objetivos. O horizonte psicológico, então, atua como catalisador da interação entre esses níveis. Este horizonte é semiótico, de forma que pode ser representado por um signo, e, quando ele é produzido, modifica o campo, podendo ser catalisador de novos fenômenos psicológicos que alteram a relação realidade/irrealidade (Tateo, 2014), no sentido de tornar presente o que ainda não está. Isto porque a vida psicológica é composta por semiotizações que geram segmentações, limites e valores orientados para um futuro desconhecido, pois novos signos são criados e outros são desfeitos, constantemente. Dessa maneira, explica Tateo, que os significados produzidos delimitam parte da realidade e também originam objetos psicológicos. O horizonte, nesse sentido, representa aquilo que ainda não foi semiotizado, mas que funciona como um ponto de referência para a ampliação do espaço de vida da pessoa.

Assim, a fala de Otávio demonstrou que ele não se via mais da mesma forma que no passado, mas que estava se direcionando no sentido de ser mais “ligado”, de saber realizar tarefas fora de casa com mais facilidade, em função de saber que algo mais estava ao seu alcance. Dito de outro modo, no seu campo semiótico os exemplos de colegas, as falas dos pais e sua síntese pessoal acerca desses objetos e de outros, interagiram de forma a

produzirem os signos que lhe indicavam, no momento, que ele podia alcançar mais. O signo de “atraso” na própria concepção do participante, aparenta ter surgido por ele interpretar, a partir do que está pré-semiotizado no seu horizonte psicológico, que ele podia ir mais adiante, como indicou que já estava indo.

Nesse ponto, é preciso ressaltar que nem toda percepção de atraso diz respeito, necessariamente, ao que está latente no indivíduo, em seu horizonte psicológico. É importante considerar que o tempo instituído pela cultura pode ser qualitativamente distinto da temporalidade vivenciada por cada pessoa (Marsico, 2015; Simão, 2015). Isto torna possível que haja percepção de atraso tomando por base parâmetros instituídos culturalmente, porém, é fundamental considerar os processos de desenvolvimento que estão ocorrendo e que não são levados em conta, muitas vezes, pelas instâncias formais. Os jovens, em especial, podem se sentir atrasados em diversificadas situações, tomando como critérios as normas estabelecidas pela escola, padrões midiáticos, comparações com a vida dos pais, sem que isso corresponda, de fato, aos processos de desenvolvimento em curso.

Considerando que uma maior interação com o ambiente pode fornecer recursos de desenvolvimento (Vygotsky, 2010), compreende-se que o horizonte semiótico dos jovens se ampliavam concomitante à ampliação da sua interação com o espaço. Entretanto, não se trata apenas de conhecer lugares e esperar que o ambiente aja fornecendo estímulos. Aludindo a Vygotsky (2010), são as formas de experiências significativas para o indivíduo que caracterizam uma vivência como algo que impacta e modifica quem vive, não no sentido valorativo, de bom ou ruim, certo ou errado, mas sim do significado que a experiência assume. Nessa direção, o relato de Diana acerca do seu plano de morar sozinha também representa um quadro de alargamento do horizonte psicológico que se deu com a inclusão de elementos semióticos novos, processados na intersecção entre suas vivências em casa e outros espaços.

É muita responsabilidade. Vai morar sozinha? Ok, você precisa de que? De uma televisão, de um fogão, de geladeira... Já parou pra pensar que você precisa de uma tesoura em casa? É um negócio pequeno, que você tem em casa e você não para pra pensar que você tem que tirar dinheiro do seu salário pra comprar aquilo, porque tem sempre em casa. Às vezes é um remédio. Você tá com dor de cabeça e é só perguntar “mãe cadê o remédio pra dor de cabeça?”. Sua mãe sabe, porque sua mãe compra. Mas se você passar mal, você vai ter que ir comprar o remédio. Aí eu sempre gostei

de pensar essas coisinhas. Eu tenho 15 anos, então eu não tenho maturidade, óbvio que eu não tenho maturidade pra morar sozinha assim do nada, mas eu gosto de ir me preparando mentalmente para isso. (Diana, 15 anos)

Estes signos foram semiotizados no seu campo em função de um horizonte psicológico que foi se colocando na medida em que passou a contar com mais elementos de elaboração. Quando questionada sobre como se preparava mentalmente, Diana respondeu que fazia isso pensando em aprender desde já como se faz estas coisas. A jovem, neste excerto, falava de uma antecipação do futuro, que se trata de trazer elementos que ainda não estão presentes concretamente, mas começam a se delinear quando antecipadas (Valsiner, 2008). Nessa concepção, recursos de aprendizagem e elaboração começam a ser desenvolvidos desde quando são imaginados. A antecipação de futuro está associada também à memória, que é evocada prospectivamente (Marsico & Valsiner, 2016). Isso foi abordado na fala de Diana, quando mostrava que a bagagem de aprendizagem era acessada para lhe fornecer bases para os seus planos futuros, que já se tornam existentes em alguma medida por influenciar ações, escolhas e gerar afetos.

O esquema tétrade dos quatro infinitos (Marsico & Valsiner, 2016; Valsiner, 2017) representa o modo como opera a dinâmica psicológica em interação com os quatro universos infinitos que se entrecruzam na experiência humana por meio de duas dualidades: passado infinito e futuro infinito; infinito interior e infinito exterior, como ilustra o diagrama a seguir.

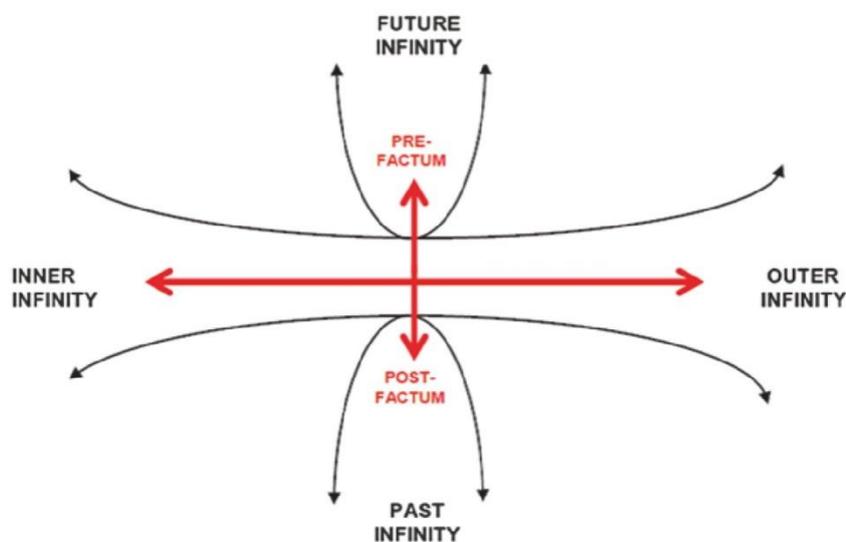


Figura 1 : Esquema Tétrade dos Quatro Infinitos (adaptado de Valsiner, 2017).

Conforme esse esquema, estão presentes nos seres, a cada momento, os elementos de passado (biográficos, memória coletiva, hábitos adquiridos, etc), de futuro, ainda que pré-semiotizados (signos, objetos, que ainda não estão presentes, mas geram efeito), elementos que correspondem ao interior (intrapsicológicos) e os que correspondem ao exterior (ambiente, tempo instituído, relações interpessoais, etc). Esses universos são infinitos porque não se esgotam, fazem parte do fluxo constante da vida humana, embora os elementos que os compõe sejam mutáveis e dinâmicos. Como se pode ver no diagrama, todos os infinitos são interligados, estão presentes nas narrativas e atuando nas funções psicológicas simultaneamente. A divisão entre eles é representada para fins de compreensão e análise.

Especificamente, no universo que remete ao passado, estão os objetos *post-factum*, aqueles que ficam após as ocorrências das experiências, e, no universo referente ao futuro, estão os elementos *pré-factum*, aqueles que ainda não estão no presente mas que já ocupam um lugar na dinâmica psíquica do indivíduo (Valsiner, 2017).

A fala de Diana, além de remeter à interação do fluxo temporal, ainda evidenciava a interligação entre os infinitos interno e externo. As ideias, cogitações e constatações citadas apareceram como resultado da constante interação entre as experiências vividas e as sínteses semióticas construídas. Assim, o ato simples de dar-se conta dos objetos que são necessários em uma casa, remontam a um processo de aprendizagem que se dá na relação atenta com o entorno, com a família e com as ações cotidianas de utilização desses objetos e as elaborações simbólicas feitas a partir dessa interação.

Nessa direção, a narrativa de Otávio acerca da percepção de si, do entendimento daquilo que julgava não haver alcançado ainda, das experiências de conhecer o bairro e a cidade, retratavam os processos que o jovem ia fazendo, todos eles atravessados pelas fronteiras dos quatro infinitos. Os elementos do infinito interior são identificados como a negociação pessoal que ele fez ao perceber que já estava em fase de para sair e saber realizar tarefas específicas. Também correspondem aos seus afetos, sua percepção de si como alguém que está ainda aprendendo a executar tais movimentos. Os elementos do infinito exterior aparecem como o reconhecimento do perigo das ruas sinalizado pela mãe, a autorização do pai de que o jovem já se encontra em fase de poder sair mais, a comparação com os pares e a necessidade de se deslocar. Cruzam-se ainda objetos referentes ao passado, identificados como as memórias de que não sabia fazer determinadas coisas, a imagem de que era desligado, a ordem do pai de que parasse de brincar na rua, as lembranças de quando saía na companhia do avô. E, por fim, os objetos pertencentes ao campo semiótico do futuro – os

elementos pré-factum, pré-semiotizados, que já demarcam lugar na sua narrativa como um espaço aberto para o que ainda virá a ser.

Espaços de vida imaginados

No que se refere à dimensão do futuro, as projeções relatadas pelos participantes incluíram perspectivas de mudanças nos seus cenários de vida, nos recursos do ambiente e no ritmo que desejavam viver. Alguns intencionaram mais modificações em relação à vida atual que outros. A respeito disso, Otávio declarou:

Me vejo morando aqui no Brasil, no centro de alguma cidade famosa, turística como o Rio de Janeiro ou Salvador mesmo, com tudo que eu sempre quis ter como alguns consoles, computador bom, um quarto decorado do jeito que eu realmente quero que fique. Mas na verdade acho que me vejo mais em outro estado, mais pro centro-oeste ou sudeste. (Otávio, 16 anos)

Pesquisadora: *E o que te chama atenção nesses lugares?*

Resposta: Porque eu queria ver um pouco do clima frio, porque calor é algo que eu não gosto de jeito nenhum. Então eu botaria um armário grande pra botar vários capotes, coisa que eu amo usar. A primeira vez que eu tô usando um capote do estilo que eu gosto foi esse ano. Agora eu tenho um capote e ele tem capuz, coisa que eu amo usar também, apesar que meu amigo diz que é pra eu parar de usar porque podem me confundir com... uma pessoa ruim. Além de ter um armário só de capote, ter roupas das cores que eu gosto, vou querer estar num estado que seja mais frio pra poder usar só roupa que seja de frio mesmo. (Otávio, 16 anos)

Além dele, também Ícaro e Marina mencionaram o clima frio como parte de um cenário ideal, que mais se aproxima de outro país, ou, no mínimo, de outro estado, segundo eles próprios. Quando citaram o cenário imaginado com o clima frio, este aparecia em oposição ao calor que caracterizava aquilo que já era vivenciado no presente. Dessa maneira, o signo *calor* aglutina, nas suas narrativas, a situação conhecida, a sensação térmica que define o espaço atual, e que, inclusive, era a sensação percebida no momento de todas as entrevistas, dado o clima tropical da cidade, que nas calçadas, sob o sol direto, é sentido com ainda mais intensidade.

No futuro eu pretendo viajar, conhecer lugares novos, novas culturas talvez, mas isso acho que é mais pra frente, quando tiver melhor estabilidade, tiver no trabalho, ganhando meu próprio dinheiro, morando em algum outro lugar talvez, outro bairro... Mas quero ir pra outra região, conhecer outro lugar mesmo, visitar lugar de clima frio. (Ícaro, 16 anos)

Eu tenho vontade de fazer intercâmbio. Eu penso entre Estados Unidos e Canadá, porque eu gosto bastante dos dois lugares. No Canadá tem o frio e a neve... sempre quis ver neve, sabe... e nos Estados Unidos a moradia, as casas são bonitas e é seguro também. (Marina, 14 anos)

Vale destacar que o bairro fica na área chamada de miolo central de Salvador, como já descrito anteriormente. Trata-se de uma zona considerada de desenvolvimento tardio e desordenado, que, juntamente com outras áreas da cidade, registram o fenômeno de ilhas de calor (Oliveira & Estevam, 2019). Ademais, o percurso das entrevistas, em geral, se deu por ruas caracterizadas pela escassez de vegetação, imóveis conjugados e asfalto – cenário que favorecia que o calor fosse a sensação térmica dominante. Considerando o processo de significação, em que ao definir um objeto, define-se também o seu contrário (Marsico, 2013), compreendemos que o signo “*frio*” aparece como uma definição surgida da delimitação de não desejar conviver com o calor da forma que ocorre no cenário de vida atual. Sobretudo na narrativa de Otávio, esse processo de significação apareceu de forma bastante explícita, funcionando como uma demarcação orientadora dos seus planos de futuro, lhe possibilitando se projetar em lugares específicos. Isso caracteriza o *making-meaning process* (Marsico, 2013) – mecanismo que fala da habilidade humana de criar distinções no campo dos significados e projetar estes no coletivo. No caso dos signos frio-calor, nota-se um significado compartilhado entre o grupo de participantes, que atribui valoração semelhante em suas narrativas. O esquema abaixo ilustra esse mecanismo a partir do significado de “*calor*” na narrativa de Otávio.

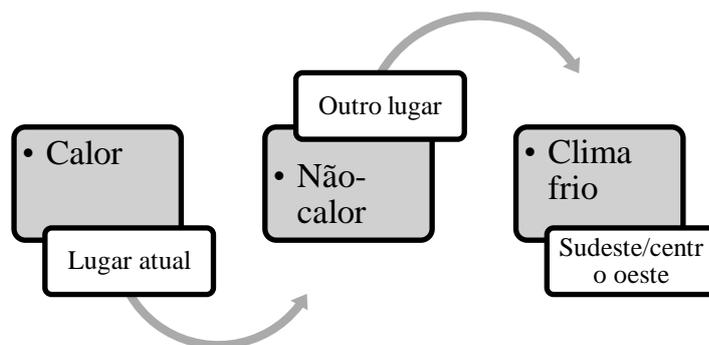


Figura 2 : Esquema *making-meaning process* (Marsico, 2013) aplicado à fala do participante.

Além da opção pelo clima frio, no caso de Otávio, ele especificou também que desejava morar “*no centro de alguma cidade famosa, turística*”. A cidade de Salvador é polinucleada, ou seja, possui mais de um núcleo que cumpre uma função atribuída ao centro, com áreas periféricas próximas (Andrade & Brandão, 2009). No entanto, a representação imaginativa de um centro que aglutina serviços e bens se destaca nas possíveis escolhas acerca de uma futura moradia, como sugeriram as entrevistas.

Já Ícaro se referiu a um plano ainda pouco definido de morar em outro bairro, demonstrando o desejo de manter-se na mesma cidade. Por sua vez, Júlio enfatizou de imediato que gostaria de se mudar e lançou várias perguntas à pesquisadora em tom de curiosidade acerca de como eram as moradias em outros bairros da cidade, tanto os de área nobre, quanto outras áreas periféricas mais próximas do centro econômico da metrópole. Seus palpites acerca de valores de aluguéis, por exemplo, eram bem distantes dos números reais, além de outras elucubrações a respeito de como seria a vida em nesses locais. Embora algumas dessas ideias não correspondessem totalmente à realidade, denotavam que o jovem tecia hipóteses, construía significações, oposições e negociações frente aos tensionamentos com os quais se defrontava.

Recorrendo às representações acerca do binômio centro-periferia descritas em outras pesquisas, observam-se algumas ideias predominantes, que giram em torno de almejar uma mudança de vida que inclui a saída da periferia, ou, em outra mão, assumir a periferia enquanto parte da própria identidade. No que se refere ao plano de saída da periferia, o trabalho de Fernandes (2004) que entrevistou crianças e adolescentes de Ribeirão Preto-SP, encontrou na violência o principal aspecto que motivava os participantes a almejar sair da periferia. Já alguns trabalhos mais recentes (Oliveira, Soares & Batista, 2016; Takeiti & Vicentin, 2019) apontaram uma postura mais crítica dos jovens quanto às condições da periferia, entendendo-a como resultado dos mecanismos de exclusão da sociedade. Nessa

perspectiva, esses jovens trouxeram a periferia nos seus discursos como lugar de identidade, ao qual se sentiam pertencentes, e, dessa forma, mesmo o plano de mudança é imbuído da ideia de carregar a periferia consigo enquanto categoria cultural e política.

Na presente pesquisa, os participantes tangenciaram essa visão crítica a partir dos aspectos de ausência de dispositivos seguros de lazer, arte e cultura. Na etapa de realização do *photovoice*, Otávio selecionou da internet imagens do Japão – das cidades de Tóquio e Kumamoto, com alguns dos pontos turísticos que fazem referência a animes e mangás. Além dele, Ícaro escolheu uma imagem que era uma montagem com os principais monumentos turísticos do mundo, e Marina, capturou, também da internet, uma imagem de uma cidade da Califórnia. Falando sobre as escolhas das imagens, eles se referiam não apenas ao fato de acharem os locais bonitos e os terem visto em filmes e outras produções de televisão. Mas, para além disso, eles mencionaram nas suas construções imaginativas o que supunham que poderiam ter acesso nesses lugares, que se distingue dos acessos que eles têm hoje, muito mais limitados. Assim, eles versavam sobre poder frequentar cenários de efervescência cultural e artística, que, historicamente, foram projetados à distância dos jovens das periferias (Santos, 2015).

Otávio, se referiu até mesmo aos hábitos que almeja cultivar e aos objetos que pretendia ter nesse cenário imaginado, imbuído de afeto e identidade (o console, a decoração do quarto, as roupas com seu estilo). Dessa forma, ao invés dessas construções imaginativas serem tomadas como fantasiosas ou como produto de uma supervalorização do que é de fora do país, elas, apontam para a capacidade desses jovens de identificarem as lacunas existentes no território e na formação da metrópole quanto aos aspectos mencionados.

O atravessamento de questões sociais

As narrativas dos jovens não eram produzidas descoladas do contexto onde viviam e das questões que atravessam a periferia. Todos comentaram que as mães e avós não gostavam que eles saíssem, a não ser para a escola, para o Centro de Educação ou para a igreja. Muitas das famílias que matriculavam seus filhos no Centro de Educação depositavam no espaço a confiança de que eles estariam em um ambiente de aprendizagem e, principalmente, que “*não vão estar na rua*”. Isso porque, de fato, trata-se de um bairro com índices altos de violência e mortalidade por homicídio associados ao tráfico de drogas, como mostrado no estudo de Portella e colaboradores (2019). O mesmo estudo também o classifica como um dos bairros

com maior número de homens negros entre 15 e 49 anos de idade, que representa a parcela da população mais atingida nos casos de homicídios dolosos. Portanto, as ruas representam, muitas vezes, risco à vida de seus jovens, perigo de que esses possam ser vítimas de balas perdidas, disputas de facções ou serem confundidos pela polícia.

A fala de Otávio mencionada anteriormente retratava isso e chamava atenção para um elemento transversal às experiências dos jovens que é o preconceito racial. Quando ele citou que o amigo o aconselhou a não andar de capuz para não o confundirem com “*uma pessoa ruim*”, o que está em jogo é a discriminação racial, que resulta no tratamento diferenciado a membros de um grupo racialmente identificados, partindo de estereótipos acerca desses indivíduos (Almeida, 2018). Os jovens negros vivem sob o julgo de ter de aparentar não serem criminosos, incluindo no seu cotidiano códigos de comportamento como: manter o cabelo curto e alinhado, portar sempre o documento de identificação, não usar acessórios que pareçam esconder a face, como disse Otávio em relação ao capuz. Esses códigos são passados de forma direta pela família ou grupos de pertença, ou introjetados pela experiência de ser visto com base em estereótipos.

Os coletivos de resistência cultural que foram se formando nas últimas décadas buscam através da música, vestimentas e comportamentos, questionar as violências de diversas ordens sofridas pelos moradores das periferias (Gomes & Laborne, 2018). Esses grupos vêm lutando por visibilidade e por uma transformação na mentalidade da sociedade, além de instrumentalizarem os jovens para lidar e fazer frente às dinâmicas do racismo estrutural (ver Almeida, 2018).

Os participantes dessa pesquisa tiveram no Centro de Educação um espaço, que, para alguns foi o primeiro, onde puderam entrar em contato com essas concepções. Otávio, por exemplo, tinha a pele mais clara que a maioria dos outros jovens e nas primeiras atividades de grupo ele se dizia pardo. Após alguns meses, em uma outra atividade que contemplava a questão racial, ele se declarou negro. É possível que o espaço de reflexão e compartilhamento tenha contribuído para a mudança no seu posicionamento e processo de reconhecer-se e autodeclarar-se como jovem negro (Teixeira & Dazzani, 2019).

Diante da tensão subjetiva situacional que os jovens viviam entre reconhecer os perigos das ruas sinalizados pela família e o impulso às descobertas e à socialização, eles buscavam formas possíveis de interagir no território. Júlio, ao mesmo tempo em que disse que não gostava de sair, explicou que gostaria de sair mais, especificando:

Eu só queria poder sair um pouco mais, só isso. Eu não gosto muito de sair, eu sou mais de ficar em casa, mas aí quando eu quero sair ela³ não deixa. Quando eu saio, é com o pessoal da igreja. Tipo, com um amigo do colégio, coisa assim, ela não gosta que eu saia, não deixa eu sair. E a maioria das vezes que eu saio com o pessoal da igreja é pra congregar. Eu não saio pra me divertir. (Júlio, 16 anos)

A narrativa de Júlio remonta à ambivalência que se forma em face das constantes negativas da avó acerca da ação de sair com amigos, e também aponta para uma problemática da metrópole: a escassez de espaços de lazer nas periferias, as disputas dos poucos que existem e as barreiras sociais e simbólicas que os jovens enfrentam em certos espaços da cidade.

O lazer que surge com o advento das cidades corresponde a um “conjunto de mediações culturais que demandaram a construção de espaços específicos para sua realização” (Arrais, 2015, p.125). Porém a criação desses espaços normalmente parte das áreas centrais ou outras projetadas para atender públicos específicos. No caso de Salvador, shoppings, cinemas e teatros se situam entre o centro histórico e o núcleo econômico-administrativo. As praias e parques estão presentes em grandes extensões do espaço urbano, permitindo circulação mais democrática, embora, mesmo assim, nem sempre acessíveis aos moradores da periferia.

Sendo assim, os obstáculos no acesso a esses lugares podem ser bem grandes para muitos jovens periféricos. Um deles é a questão financeira, pois o valor das passagens do transporte público leva muitas famílias a reservar esse dinheiro para saídas que considerem mais essenciais. Outra barreira é a distância geográfica, que se liga à necessidade de utilizar o transporte e, assim, inviabiliza a mobilidade de muitos grupos. Júlio, por exemplo, mencionou que prefere ir para os lugares andando, inclusive para a praia, que fica a uma hora de caminhada da sua casa até lá. Entretanto, não é uma hora caminhando em uma calçada própria para pedestres e com segurança. Nesse percurso ele precisa atravessar avenidas sem semáforo e com tráfego intenso, passa também por locais sem movimentação e, por isso, com altos índices de assalto, e por outros com exposição solar direta, sem vegetação ou coberturas que amenizem a temperatura, entre outras questões.

Para alguns jovens, todo esse trajeto pode ser encarado como uma espécie de aventura, de subversão ao risco, mas, do ponto de vista da engrenagem social que dá os contornos do

³ Ele se referia à avó, com quem reside.

território, há aí uma das mostras da desigualdade presente na metrópole. Essas barreiras geográficas, econômicas, conformam também barreiras simbólicas.

Oportunidades das vivências no território

Uma barreira instalada configura, paradoxalmente, uma linha de fronteira, que, ao mesmo tempo que funciona como um obstáculo, também indica que este pode ser atravessado (Marsico, 2016). Os jovens, portanto, quando vivenciam situações como as descritas acima, estão expostos às contradições da metrópole e aos riscos que acompanham essa travessia. Entretanto, o fato de, com tudo isso, ainda encararem tal empreitada, diz respeito à capacidade humana de atravessar fronteiras.

Íris, dentre os participantes, era uma das que mais transitava pela cidade, para além dos limites do bairro. Foi percebido que suas vivências no território lhe possibilitaram ampliar redes e até encontrar oportunidades de se qualificar na área de tecnologia que ela gostava. Um dos fatos destacados por ela que demonstram isso, se referia às vezes em que acompanhou uma amiga que fazia um curso pago em uma área nobre da cidade e essa instituição lhe ofereceu uma bolsa para um dos cursos disponíveis:

Eles me ofereceram bolsa pelo fato de eu conhecer gente lá, eles me viam muito lá e perguntaram “você não quer estudar aqui não?”, eu disse que querer eu quero, mas dinheiro que falta, sabe. Daí eles conseguiram fazer uma bolsa, a mais barata pra mim. (Íris, 15 anos)

Além dessa ocasião, Íris, com frequência, ia sozinha ou com amigas participar de eventos culturais (festivais de animes, de *cosplay*, eventos de tecnologia e música), ia ao shopping, cinema, visitava familiares e amigos em outros bairros. Por fazer parte do grêmio estudantil de seu colégio, ela participava de eventos grandes de entidades estudantis, e contou que esses acontecimentos lhe fizeram entrar em contato com pessoas que influenciaram na sua visão de mundo.

A entrada no Centro de Educação foi uma das formas encontradas pelos jovens para ampliar seu campo de ação e circulação no bairro e na cidade. Grupos e subgrupos foram se formando por afinidade e ultrapassando os limites das atividades programáticas. Muitos dos frequentadores já comentaram que antes de entrar no projeto não falavam com alguns colegas

da mesma turma na escola e que ao encontrá-los nas atividades do Centro de Educação é que passaram a conversar mais com eles. Diziam que na escola era diferente, já existiam outros “grupinhos”, mas que lá na instituição conheceram outras características desses mesmos colegas e, assim, estabeleceram vínculos mais próximos.

Esses laços tecidos no Centro de Educação, ajudaram a fortalecer outros na escola e também na vizinhança. Nesse caso, jovens que eram vizinhos e não tinham aproximação antes, passaram a fazer um mesmo caminho em horários em comum, e nesse trajeto acabavam por se vincular afetivamente. Paqueras e namoros também tiveram início nessas extensões criadas dos vínculos que surgiram das atividades. É indubitável que não só laços cordiais se desenvolveram, mas conflitos e rivalidades, como é possível em todos os ambientes onde há afetos humanos, mas, de fato, não pareciam tomar proporções maiores. Em geral, os conflitos chegavam nos grupos de atividades ou eles próprios contavam às psicólogas, que tentavam manejar as situações e criar espaços de diálogo.

Além das atividades habituais constituídas dos cursos e grupos com psicólogos, a instituição promovia festividades nas datas comemorativas, criava semanas específicas dedicadas a um tema, nas quais pessoas externas ao projeto eram convidadas para compartilhar experiências e saberes, a exemplo de jovens universitários do próprio bairro que iam dividir suas vivências com os mais novos. Havia ainda ocasiões que eram abertas a todos os moradores, visando maior integração do Centro de Educação ao bairro.

Ademais, os cursos de música e informática tinham culminâncias que eram muito aguardadas pelos jovens. O curso de música estabeleceu parcerias com escolas da rede pública e com outras instituições e faziam, então, temporadas de apresentações nesses locais. Nessas ocasiões eles passavam a conhecer escolas que não as suas, lugares diferentes dos habituais, encontrar pares de um universo compartilhado e perceber as singularidades existentes, além de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento em jogo na distribuição de tarefas para fazer o evento funcionar e na execução da apresentação musical em si.

O curso de informática, por conta de sua parceria com o Projeto Onda Digital⁴ da Universidade Federal da Bahia, oferecia os certificados de conclusão dos cursos em uma cerimônia feita da universidade, com apresentações e confraternização. Para isso, as duas instituições contratavam um ônibus para levar os concluintes à UFBA e depois trazê-los de volta ao ponto de encontro no bairro. O dia de entrega dos certificados se estabeleceu como

⁴ Projeto de extensão do Departamento de Ciência da Computação (DCC) do Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia – UFBA, que visa contribuir com a inclusão sociodigital.

um ritual importante entre os jovens, como um evento muito significativo, para o qual eles se preparavam, se diziam ansiosos, escolhiam as roupas que iam usar antecipadamente, ensaiavam o que iam dizer na solenidade. Eles apresentavam alguns dos resultados produzidos no curso, desde os do nível básico, como apresentações de slides e criação de banners, até os níveis avançados com programações de softwares e aplicativos criados nas aulas. Além disso, o evento envolvia todas as instituições parceiras desse projeto da universidade, então eles viam os resultados de turmas bastantes avançadas de outros locais, como as que trabalhavam como robótica. Muitos comentavam que saíam desse evento com vontade de avançar muito mais nos estudos e habilidades dessa área.

Ademais, estas eram ocasiões valiosas de socialização. No trajeto de ônibus eles ligavam caixinhas de som e cantavam suas músicas do momento, puxavam assunto com aquela pessoa de quem estavam afim, agitavam a viagem mesmo que os professores e psicólogas que os acompanhavam lhes lembrasse dos combinados de comportamento feitos antes do embarque. Na verdade, os profissionais também eram contagiados pela atmosfera de novidade e entusiasmo e, em alguns momentos, a fronteira que delimitava o papel de profissional era atravessada sobremaneira pelo afeto, pelo orgulho da conquista desses jovens e pelas lembranças da própria trajetória de adolescência e juventude.

Com esse entusiasmo eles chegavam no ambiente da universidade, desconhecido, instigante. Sempre comentavam sobre as impressões que lhes causavam as roupas, os modos, a atmosfera daquele lugar. Alguns voltavam dizendo que gostariam de estudar lá um dia. Otávio e Ícaro demonstraram esse desejo, muito atentos à tudo que envolvia a universidade. Marina, por sua vez, escolheu na etapa do *photovoice*, fotos dela com as amigas no dia da entrega do certificado, e falou sobre como estava “*nervosa*” naquele momento, mas que “*foi muito bom*”, referindo-se à tensão de sair de um espaço familiar em direção ao que ainda não é familiar (Valsiner, 2012). Assim, os jovens passaram a ampliar suas redes de sociabilidade, e marcar passeios entre si, conhecer as famílias dos que mais se aproximavam, compartilhar predileções por músicas e outras referências, dividir expectativas, projeções e dificuldades.

Tendo em vista o exposto até aqui, percebe-se que os próprios jovens iam criando formas possíveis de mobilidade, sociabilidade e pertença ao território. Nesse sentido, foi percebido que a relação com o bairro é de familiaridade, de ponto de partida, o qual será tomado como referência de saída e de retorno na organização psíquica e na exploração do território, na sua dimensão concreta e relacional.

Vê-se que há ainda muito o que avançar com relação à mobilidade dos jovens e às garantias de condições fundamentais de segurança e acesso, que permitam a eles transitar e interagir com os diversos ambientes da metrópole. Também é preciso avançar na concepção de políticas públicas que viabilizem a destinação e manutenção de espaços de lazer, arte e cultura nas periferias, pensados com e para os moradores.

Por fim, é preciso reconhecer e legitimar os movimentos e desbravamentos que os jovens das periferias realizam todos os dias, literal e simbolicamente. Conforme defendido por Valsiner (2012), deslocar-se é um empreendimento espaço-temporal significativamente intencionado, que faz o indivíduo lidar com novas tensões adaptativas. Os participantes retrataram em suas narrativas o papel catalisador do ambiente nos seus processos de desenvolvimento, função já apontada em Vygotsky (2010). Eles delinearam caminhos diversos e singulares, a começar pelo próprio trajeto da entrevistas, que cada um escolheu um caminho diferente, mas todos falaram dos seus esforços, ambivalências, conflitos e resoluções. Nessas histórias pessoais, que se tornam coletivas em alguma medida, o lugar das relações com as pessoas, especialmente a família e os amigos, estava sempre pulsando na narrativa. E assim esse espaço, que é também relacional, pode constituir uma fronteira, quiçá como uma ponte, que liga os fios do tempo e pode ser estrada de transformação pessoal e coletiva.

4.2 Entre telas e ruas: fronteiras entre espaços de semiotização

Esta seção apresenta e discute o que surgiu no campo de pesquisa acerca das vivências dos jovens entre o espaço concreto e o virtual. Vale destacar que este tema não foi diretamente abordado nas entrevistas, não havia uma pergunta específica com o objetivo de contemplar a esfera virtual, mas, não estranhamente, a temática apareceu nas entrevistas com todos os jovens, com mais intensidade para alguns do que para outros.

O dado não é de causar estranhamento, visto que vivemos um momento de intensificação da comunicação digital, especialmente por meio dos *smartphones*. O relatório do Comitê Gestor da Internet correspondente ao ano de 2018, identificou que 86% das crianças e adolescentes no Brasil, entre 9 e 17 anos de idade, eram usuárias da internet, representando aumento em relação ao ano de 2015, quando o índice foi de 79%. O Comitê também constatou que essa porcentagem, no entanto, não era homogênea quando se comparava as crianças e adolescentes que usaram internet em áreas urbanas (90%) e rural (68%). Identificou disparidades, ainda, entre as regiões brasileiras, tendo Sudeste, Sul e Centro-Oeste proporções que chegaram a mais de 90% de usuários, e as regiões Nordeste e Norte com 75% de internautas nessa faixa (CGI.br., 2019).

Dessa forma, o aumento do uso da internet entre crianças e adolescentes guarda uma série de particularidades. Foram notadas particularidades desde aquelas envolvendo questões socioeconômicas, semelhantes às abordadas pelo Comitê (as diferenças de região, localidade, classe social), como também as que são perceptíveis pela análise microgenética das vivências desses jovens nos espaços virtuais. Estas questões serão analisadas nos próximos parágrafos.

A escolha de utilizar o *photovoice* como um dos métodos de produção de dados nesta pesquisa já partia da premissa de que os jovens tinham alguma relação com as telas de celular, que são o principal instrumento de fotografia da população atualmente. Foi necessário, contudo, checar se aqueles jovens se sentiam familiarizados com os aparelhos digitais, se possuíam este recurso e se sentiriam confortáveis sendo convidados a realizar esta tarefa.

Esta checagem já mostrou alguns pontos importantes. Dos seis jovens convidados para a pesquisa todos tinham aparelho de celular *smartphone*, porém, nem sempre andavam com o celular, nem sempre dispunham de internet e alguns foram assaltados e tiveram seus dispositivos roubados durante o período de pesquisa, chegando a ficar algumas semanas sem celular. Por estas razões, foi necessário, inclusive, disponibilizar mais tempo para que realizassem a tarefa do *photovoice*.

De todo modo, a relação com o virtual não foi observada somente por esse método. O trabalho de campo possibilitou informações relevantes neste tópico, parte delas em consonância com dados apontados pela literatura, como será discutido. Além disso, as entrevistas *walk-along* mostraram que essas tecnologias adquiriram um lugar estabelecido na rotina dos jovens e estão presentes nos seus modos de projetar-se no futuro. Sendo assim, os aspectos analisados aqui foram aqueles que se relacionaram com o território e com os projetos de vida dos participantes. Foi possível identificar que nos espaços virtuais e concretos, e na fronteira entre eles, ocorrem diversas construções semióticas que merecem ser elucidadas.

A mesogênese no campo de pesquisa- “Qual a senha do wi-fi?”

O campo em que foi realizada a pesquisa tem características quanto a este tema que precisam ser apresentadas. O bairro tem 53,16% de sua população pertencente à faixa etária de 20 a 49 anos, e 17,05% entre 10 e 19 anos de idade (ObservaSSA, 2018), de forma que se caracteriza como uma população majoritariamente em idade ativa, tanto nos níveis escolar, quanto laboral. A partir disso, depreende-se que seja uma população que utiliza a internet e dispositivos digitais em geral, para funções de comunicação, lazer e estudo/trabalho. Isso é reforçado pelo levantamento do Comitê Gestor da Internet que aponta o crescimento da proporção de usuários da internet no Brasil, sendo este acesso feito em grande parte através dos celulares (CGI.br., 2019).

Durante o período em que durou a pesquisa, de 2018 a 2020, foi possível notar o crescente do uso de celulares entre os jovens no Centro de Educação. A cada semestre a equipe realizava uma atualização nos dados cadastrais dos jovens inscritos e também abria vagas para novatos, e um dos pontos do cadastro era o contato telefônico do responsável e do próprio jovem. Percebeu-se, assim, que aumentava a quantidade de jovens com número de celular próprio a cada ciclo. Antes, praticamente somente aqueles acima de 16 anos de idade costumavam ter aparelho próprio, enquanto os mais novos usavam os dispositivos do responsável, geralmente com a finalidade de jogos. Na atualização mais recente, de 2020, houve um aumento no número de jovens inscritos que tinha dispositivo próprio e acessavam a internet em domicílio, por meio de banda larga, sendo que em 2018 eram poucos os que declaravam ter este serviço em casa.

De fato, este alargamento do uso da internet pelo celulares e com acesso à banda larga vem acontecendo no país (CGI.br., 2019) e foi visível no bairro em que foi realizada a

pesquisa. Contudo, não se trata ainda de um alcance total. Ainda haviam muitos dentre os jovens do Centro de Educação que usavam o aparelho de celular compartilhado com outros membros da família e que não tinham banda larga na sua residência e por isso só acessavam em casa de outras pessoas ou locais que disponibilizam wi-fi gratuito. Em 2018, inclusive, um dos prédios em que ocorriam atividades do Centro ficava em frente a uma *lan house* e era este local o principal meio de acesso à internet para muitos. Mais recentemente já não ocorriam muitas atividades neste prédio (passaram a acontecer em outro com melhor estrutura física), e a *lan house*, por sua vez, também já não contava com o mesmo movimento de outra época.

Apesar disso, eram muitos os jovens que chegavam ao Centro de Educação e logo perguntavam pela senha do wi-fi. Muitas vezes tinham internet em casa, mas não usavam a cobertura móvel da operadora (que é cobrada por dia de uso, a depender do plano de dados), e por isso precisavam do serviço do local em que estavam para se manter conectados. É o que Mascheroni (2015) chama atenção ao dizer que ficar online através de um celular não configura a mesma experiência para todos. Isto porque, enquanto entre crianças e adolescentes de famílias mais favorecidas há mais acesso a dispositivos variados e disponibilidade de serviços tanto por banda larga, quanto por dados móveis, para algumas populações o acesso pode ser restringido por questões de custo, o que limita a autonomia de uso dessa tecnologia.

Os participantes da pesquisa, como dito anteriormente, dispunham de celular e conexão com a internet. Entretanto, a relação com os dispositivos deve ser particularizada. Otávio e Ícaro tinham computador em casa. Íris tinha acabado de ganhar um notebook, presente do seu avô – objeto que ela, inclusive, fotografou para o *photovoice*. Júlio, Diana e Marina não mencionaram possuir computadores. Com relação aos celulares, todos possuíam, mas nem sempre andavam com o aparelho. Evitavam, deixando-os em casa, pelo risco de assalto. Diana e Íris, no período da pesquisa foram assaltadas e ficaram algum tempo sem celular, até adquirirem outro. Otávio, Ícaro e Íris respondiam rapidamente as mensagens referentes a marcar entrevista e outros contatos que foram necessários. Já os outros demoravam mais de ver e responder, chegando a levar dias para se estabelecer a comunicação por essa via.

A equipe do Centro de Educação frequentemente enfrentava dificuldades de contatar os jovens inscritos quando estes deixavam de frequentar a instituição. Os números registrados nos cadastros, alguns meses depois já não respondiam mais. Parte das famílias mudava de número constantemente. O trabalho de Maia (2013) com jovens de um bairro periférico de

Natal – Rio Grande do Norte, remonta a um quadro semelhante. Na ocasião foi percebido pelo pesquisador que a manutenção de um mesmo número, que é algo comum em um segmento sociocultural determinado, não era tão relevante para a população daquela comunidade, que priorizava aproveitar as promoções de planos telefônicos, mesmo que implicasse na perda do número anterior.

É preciso considerar que fatores como a velocidade de conexão disponível, instabilidade de sinal, e até mesmo a expertise (ou a falta dela) no manuseio dos aparelhos são preponderantes para avaliar a propagação da chamada inclusão digital ou democratização da comunicação digital. Não basta, portanto, possuir o instrumento, é preciso que esta pauta seja tomada como uma das prioridades de ação no campo da educação e das políticas públicas, visto que a participação na esfera pública, cada vez mais, está atrelada à comunicação digital (Maia, 2013).

Dessa forma, percebeu-se que o uso dos dispositivos eletrônicos e da internet não era, necessariamente, linear e homogêneo entre os jovens que fizeram parte da pesquisa. Porém, todos, sem exceção, citaram nas suas narrativas atividades cotidianas que eram realizadas tendo as telas digitais como instrumento e também envolveram este tipo de mediação nas suas projeções de futuro, como veremos a seguir.

A microgênese nas fronteiras do território com o virtual

A primeira entrevista realizada no processo de pesquisa foi com a jovem Íris, e uma das primeiras coisas ditas por ela no começo do percurso da entrevista *walk-along* foi uma menção a um local para o qual ela apontou: “*aquilo ali era uma lan house*”. E quando a pesquisadora comenta (sentindo a inquietude da situação que uma pesquisa de campo propõe) sobre como as pessoas poderiam achar estranho que ela estivesse andando na rua com um celular na mão e gravando o que a jovem dizia, ela responde com um curto e sagaz: “*normal!*”. Este pequeno fragmento da comunicação já anunciava que a concepção sobre o lugar dos dispositivos eletrônicos e da internet não se punha da mesma forma para a pesquisadora e para a participante.

A metodologia de pesquisa adotada tinha a intenção de favorecer que os processos microgenéticos pudessem ser acompanhados de forma mais próxima possível. Isto é, que a pesquisa pudesse se aproximar dos instantes em que os significados emergem para cada indivíduo (Valsiner, 2012). Nesse ínterim, mundos diversos e infinitos que fazem parte da

peessoa acenam entre participante e pesquisador. Foi assim que, ao falar, a princípio, sobre o bairro e os pensamentos sobre o futuro, se desenhrou o caminho que apontava para as fronteiras entre o espaço do território e o virtual. O que acontece nesse espaço de fronteira? Quais as delimitações entre esses espaços na vida dos jovens?

Inicialmente, é necessário esclarecer o por quê estamos afirmando que existem fronteiras entre esses mundos. Conforme explanado em Marsico (2016) as fronteiras são onipresentes. Elas definem, organizam e regulam nossa existência social e psicológica. Todo o tempo os seres humanos estão dando significados ao mundo ao seu redor, e, ao atribuir significados também criam, paradoxalmente, oposições, e atribuem valoração a estes elementos (Marsico, Cabell, Valsiner, & Kharlamov, 2013). Ao significar, opor e valorar os objetos, interpõe-se a diferença, a separação entre uma coisa e outra. Mas essa separação, simultaneamente, origina um ponto de contato entre as distintas configurações, revelando o caráter ambivalente das fronteiras (Marsico, 2011).

Assim, décadas atrás, quando as tecnologias digitais começaram a se espalhar e infiltrar no cotidiano das pessoas, muitos questionaram se haveria uma virtualização da vida que levaria a uma desrealização (Jungblut, 2004). Isso significava o estabelecimento de uma distinção entre um mundo considerado real, em oposição ao mundo virtual, além da cogitação de que as fronteiras entre um lado e outro desaparecesse e a vida “real” ficasse totalmente no domínio virtual. Pierre Levy (1996) afirmava, no entanto, que não seria possível essa desrealização, até porque o virtual necessitava da materialidade dos equipamentos e recursos para chegar até as pessoas.

Nesse sentido, “real” e virtual passaram a constituir espaços distintos, interligados, portanto, por fronteiras. Mas as fronteiras podem ser permeáveis, sem necessariamente se desfazerem (Marsico, 2016), e isso é o que parece estar acontecendo na relação com os dispositivos digitais. À medida que os aparelhos foram se tornando menores e mais sofisticados, visivelmente percebemos o quanto eles se misturaram aos demais elementos da vida, entraram em pequenos espaços, como um bolso, por exemplo, e nos locais mais privados, chegando a acender debates sobre os limites entre público e privado. As fronteiras entre as distâncias, nesse sentido, também se tornaram permeáveis, como se vê nas falas dos jovens:

Tem muita gente que eu conheço de outros estados, que eu nunca vi, e que eu amo realmente, amigos que são incríveis, que me ajudam muito, e, tipo, às vezes eu tô mal

com algumas pessoas que são próximas de mim, e aí, por mensagem, pessoas que eu conheço há dois anos, de outros estados, tá aí conversando de madrugada, passando a noite toda conversando. Tem muita gente que me conhece mais do que gente que me vê todo dia. Eu aprendi muito. Amigos que eu quero levar pro resto da minha vida. Eu cresci muito com essas amizades. (Diana, 15 anos)

Eu tenho uma amiga que mora em Goiás e eu quero muito ir visitar ela. (Otávio, 16 anos)

A dinâmica de comunicação com pessoas em outras cidades, estados e até continentes, reflete a desterritorialização caracterizada pela unidade de tempo sem unidade de espaço (Levy, 1996). Na perspectiva de Levy (1996), o que se virtualiza, se desterritorializa, mas nem por isso se torna totalmente independente do espaço e tempo de referência. Tendo em vista a concepção de território que ultrapassa a materialidade e se constitui enquanto espaço relacional, considera-se que a interdependência universal dos lugares é o que caracteriza o território atual (Santos, 1998). Dessa forma, a virtualização não leva, por si só, a uma alienação em relação à territorialidade⁵ (Santos & Silveira, 2006). Em muitos casos, como no cenário estudado por Aderaldo e Raposo (2016) com jovens que faziam parte de coletivos culturais da cena *hip-hop* em periferias de São Paulo e Lisboa, o movimento de desterritorialização implicado nas redes também era acompanhado de constante localização. O referido estudo mostrou que a dinâmica de entrar em contato com pessoas e com as realidades de outros locais do mundo através da internet, permitia aos jovens atentarem-se mais para as questões do próprio território, fomentando reivindicações e até maior afirmação da identidade cultural local (Aderaldo & Raposo, 2016).

A fala de Diana retrata em alguma medida esse processo, mas por outro ângulo. As relações de amizade estabelecidas através das redes virtuais, lhe fizeram questionar as afeições com as pessoas fisicamente próximas, atentando-se para as características de suas relações interpessoais. Essas pessoas participavam de sua vida, de suas experiências, tornando-se, assim, parte do seu mapa de relações. As coisas que ela atribui ter aprendido com essas amizades passaram a integrar o seu campo semiótico e se presentificavam no seu cotidiano. De forma semelhante, Otávio compartilhava acontecimentos do seu dia-a-dia com a amiga residente em Goiás e, a partir disso, incluiu entre os seus desejos o plano de conhecer

⁵Territorialidade diz respeito ao sentimento de pertencimento do indivíduo ao seu território e implica uma carga de preocupação com a construção de um futuro (Santos & Silveira, 2006, p. 19).

esse estado e visitar a amiga. Esse plano, então, entrou no seu horizonte psicológico (Tateo, 2014), ampliando, inclusive, suas relações com a cartografia do território nacional, que passava a ver no estado de Goiás, um elemento familiar afetivo.

Conforme já apresentado na seção anterior, Otávio relatou que não era muito de sair de casa, e a construção que ele fez sobre o lugar dos eletrônicos nesse processo é bastante interessante:

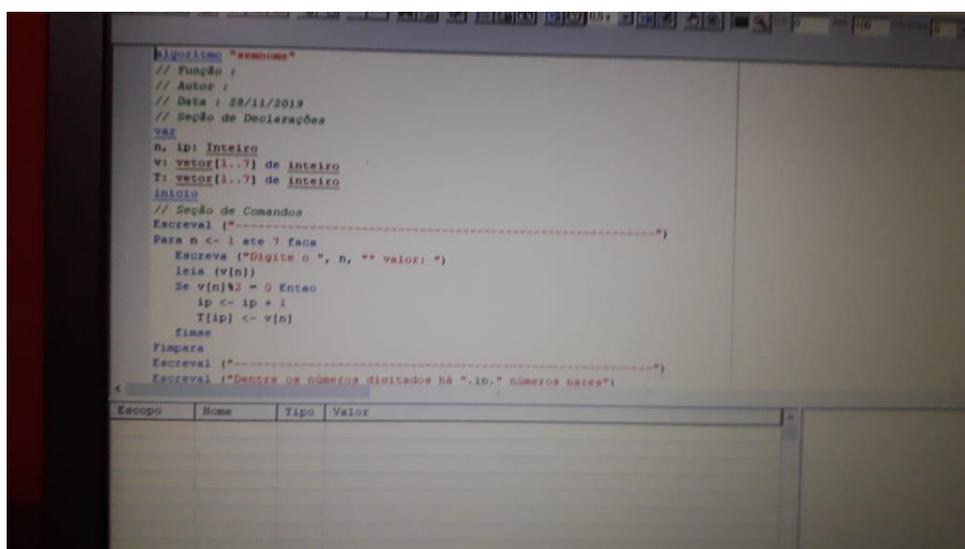
Eu fiquei um pouco viciado nos eletrônicos, computador, tudo mais, como toda criança da minha geração que começou a entrar cada vez mais nos computadores, evoluindo... aí eu fui ganhando mais aparelhos, como o tablet, aí ficou pior ainda que eu podia acessar em qualquer lugar né (...) como eu não podia ficar na rua eu fui ficando cada vez mais pelos eletrônicos. (Otávio, 16 anos)

É possível notar que o jovem fez uma construção semiótica que associa não poder sair a estar conectado nos dispositivos digitais. Todavia, sua prática não parece lhe isolar. Ele mesmo fez uma alusão à cultura coletiva, referente a uma geração que se relaciona dessa forma com a tecnologia e ainda, segundo seu relato, a maioria dos seus amigos também foi “*ficando mais pelos eletrônicos*”. Mas estes são amigos que moram próximos, estudam na mesma escola, e, portanto, se comunicam e partilham suas práticas vivenciadas na internet, entre elas as preferências por estilo de filmes, músicas, jogos. Otávio referiu que gosta muito de animes, e foi percebido no Centro de Educação que, ao falar sobre isso nas atividades de grupo, essa foi sendo uma marca sua perante outros participantes. Em diversos momentos os outros jovens se referiam a ele como “inteligente”, “estudioso”, “que gosta de anime”, “que gosta de jogar”. Assim, a sua bagagem de informações e práticas empreendidas no mundo online não ficavam somente lá; chegavam ao palco das suas relações interpessoais, funcionando também como um atributo de identidade entre os pares. Isso possibilitou que fossem formados subgrupos por afinidade e também que outros com vivências e preferências distintas conhecessem o universo que atravessava as conversas com Otávio.

O uso dos dispositivos digitais relatado pelos jovens não ficou circunscrito às práticas individuais em domicílio, mas englobava também os momentos em que estavam em grupo nas atividades do laboratório de informática do Centro de Educação. O curso de informática era o componente mais procurado pelos jovens do bairro que pretendiam se inscrever na instituição. O curso era oferecido em parceria com o já mencionado Projeto Onda Digital,

coordenado pelo Departamento de Ciência da Computação (DCC) do Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como um programa permanente de extensão, visando contribuir com a inclusão sociodigital na Bahia através de ações educativas e da difusão da ideia de Software Livre (Oliveira, 2015). A cada gradação que as turmas atingiam, eram ofertados novos componentes com mais aprofundamento. Otávio, por exemplo, já tinha cursado todos os componentes disponíveis e demonstrou forte interação com o que foi aprendido, visto que até na etapa do *photovoice* escolheu uma imagem da tela do computador com a programação de software feita por ele. Sobre essa imagem, ele disse:

A primeira coisa que eu pensei em colocar a imagem pra representar meu futuro foi meus estudos de programação que eu tenho feito. Esse aqui foi próprio, que eu fiz, com referência a animes. Cada vez que eu lembrava como fazer algo novo, eu ia lá e atualizava ele. (Otávio, 16 anos).



Fotografia 4 : Tela da programação de software criada por Otávio (arquivo pessoal do participante).

Percebe-se que a experiência do curso foi bastante significativa para o jovem, passando a fazer parte de seus afetos cotidianos, evocando a memória de aprendizagens prospectivamente em função da aplicação do que foi apreendido (Marsico & Valsiner, 2016) e se configurando como parte de seu projeto de vida. Entre as aulas no Centro de Educação, a escola, e o momento exato em que ele se lembrava de uma técnica específica para aplicar no seu software, um universo de interações acontecia em sua vida. A fala destacada acima sugere que uma ação mediada pelo mundo virtual é capaz de ser amplificada no mundo concreto

através do significado que o indivíduo lhe atribui como algo relevante que ele deseja levar para o seu futuro. Além disso, também indica um sentido de realização, de uma habilidade que se materializa como algo visível construído pelo jovem.

Nessa mesma direção apontou a fala de Marina (14 anos), quando questionada sobre a carreira que estava pensando em seguir: “*Quero fazer design, porque foi a primeira coisa que eu vi que eu conseguia fazer*”. Marina já tinha pensado em fazer artes plásticas quando fosse prestar vestibular, mas depois decidiu pelo design, e sua resposta convoca a pensar sobre a materialidade do que é mediado pelas telas. Ela falou bastante sobre o gosto pelo desenho, pela arte, e no *photovoice* uma das imagens escolhidas retratava um desenho seu no papel, embora a decisão fosse por outra área.



Fotografia 5 : Foto do desenho feito por Marina (arquivo pessoal da participante).

A escolha pelo design ao invés de artes plásticas, fala não só de uma questão mercadológica, mas também aponta para o sentido de materialização e realização que adquire aquilo que é criado a partir de ferramentas digitais. Nas aulas os alunos criavam folders, cards, apresentações, e esse material produzido era exibido em mostras, usado em divulgações de eventos internos e na divulgação de trabalhos que eles ou familiares realizavam (venda de doces e salgados, conserto de computadores, etc). Tudo isso feito com o auxílio dos professores, com a participação dos colegas, com referências extraídas da internet. Nessa perspectiva, o espaço virtual torna-se real para os jovens a partir de suas condições materiais e simbólicas cotidianas (Maia, 2013).

É preciso considerar ainda as ressalvas quanto ao uso das tecnologias. Machado Pais (2016), reconhecendo o lugar de importância dos meios digitais, também pondera que se instaurou uma sociedade imagética, na qual “a preponderância do visível sobre o inteligível implica um ver sem entender” (Pais, 2016, p. 232). Além disso, um movimento que culminou na criação do documentário *The Social Dilemmas* (2020) ou *O Dilema das Redes* em português, exibido pelo serviço de *streaming* Netflix, vem chamando atenção para os efeitos corrosivos do uso da internet. Em artigo no *The New York Times*, Tristan Harris, um dos encabeçadores do movimento de denúncia desses efeitos, discute a hipótese de que os cérebros humanos não foram feitos para os palcos das redes sociais. Nessa perspectiva, a constante busca por validação social nas redes estaria degenerando a capacidade humana de atenção, ademais, os algoritmos que conduzem ao extremismo e às teorias da conspiração ameaçariam as democracias ao redor do mundo, e a pressão social online e o cyberbullying estariam prejudicando a saúde mental, sobretudo dos adolescentes (Harris, 2019). Através do documentário, de artigos e palestras, pessoas que já tiveram importantes cargos nas empresas mais altas do mundo virtual, estão convocando os cidadãos a refletirem sobre estas questões extremamente inquietantes implicadas no uso que se faz hoje da tecnologia digital.

Entretanto, o contexto da presente pesquisa é de desigualdades socioeconômicas, lacunas estruturais, dificuldades de mobilidade urbana, e, neste caso, a internet e a tecnologia, de modo geral, apareceram no cotidiano dos participantes no seu aspecto de ferramenta pedagógica, meio de socialização e de participação na esfera pública. Foi acerca dessa dimensão que Otávio se posicionou, reivindicando melhorias no currículo escolar quanto ao uso de tecnologias digitais, ao falar sobre o fato de que poucos colegas sabiam fazer os trabalhos escolares usando essas ferramentas:

Eu acho que isso deveria ser algo ensinado nas escolas, por causa que é algo que você pode usar muito no futuro, e também quando faz trabalhos utiliza muito. (...) Deveria, pelo menos, ensinar a lógica de programação⁶, porque a lógica de programação pode ser usada pra várias coisas e ela em si ajuda você a ver as coisas de maneira diferente e pensar de forma mais diversificada, não pensar que tudo só tem um jeito de resolver. (Otávio, 16 anos)

⁶ Programação de computadores.

A fala do jovem indica uma reflexão crítica bastante apropriada, aludindo a uma prática que abre oportunidades no domínio relacional das novas tecnologias e interpela as condições de educação disponíveis para ele e seus pares (Aderaldo & Raposo, 2016). Outro movimento nessa direção foi descrito por Diana.

Quando eu vejo uma propaganda, qualquer coisa na televisão, na internet, do tipo "ah doe brinquedos pro hospital do câncer", tipo, dá vontade de fazer na hora, e aí depois você esquece. Eu via uma propaganda e aí eu ficava a semana com aquilo na cabeça. Tipo, eu preciso fazer isso, preciso fazer. Tem um projeto que é de ler pra criança. Eu amo fazer isso. Eu amo história infantil, amo! E aí eu tava no shopping e tava tendo isso de ler pra criança e tal, e aí eu passei o final de semana lendo pra as criancinhas, aí do nada eu começava a inventar uma história e uma criança continuava, aí a outra continuava... foi muito legal! (Diana, 15 anos)

A jovem descreveu um movimento que a levou da posição de expectadora das telas da televisão ou da internet para uma ação coletiva de solidariedade e cunho educativo na vida concreta. Essa ação indica também a ocupação de um dos shoppings mais elitizados da cidade, mobilizada por referências que ela absorveu do mundo virtual e deu significado como algo importante e que deveria ser executado, e não apenas pensado e esquecido em seguida.

É no contexto das telas que tem se espalhado a ideia do que Pais (2018) chama de subjetividades sociocentradas, que se regulam por uma adesão a pautas sociais e afirmam reflexivamente a consciência de si ao projetarem-se numa consciência social, cosmopolita. Diana falou de inúmeras iniciativas que já fez e outras que ainda pretende realizar que refletem essa dinâmica, o que lhe caracteriza como uma jovem bastante atenta, conectada e consciente do papel social que pretende desempenhar. Essas subjetividades decorrem de processos de socialização em que as singularidades individuais se afirmam à medida que se inserem em círculos mais alargados de socialização (Pais, 2018). Vê-se, assim, a face mais potente da participação dos jovens vindos das periferias nos circuitos digitais. Movimentos sociais de luta por mudanças têm nascido nas redes e partido para o espaço urbano, formando ações simultaneamente locais e globais, capazes de afetar outros grupos em lugares diversos, inspirando mobilizações pela possibilidade de transformação (Castells, 2013).

É importante, pois, considerar o caráter de ferramenta pedagógica em sentido amplo que a tecnologia pode assumir nesses contextos, como indicado pelos participantes. Júlio

destacou o uso das tecnologias para entender, previamente, um pouco de direito – curso que ele pensava em fazer no futuro. E outras citaram práticas na mesma direção.

Constitucional eu ainda não entendo muita coisa não, mas penal eu lia e não entendia nada, mas você vai vendo vídeo e ele vai dando exemplos, aí você vai vendo o vídeo e ele vai falando do artigo, vai dando exemplo, botando numa linguagem que você possa entender, aí você compreende. (Júlio, 16 anos)

Já aprendi bateria, um pouquinho de piano e um pouquinho de violão também. Por vídeo. Estou eu lá aprendendo, bem plena, em site, curso online eu tô lá. (Diana, 15 anos)

Marina mencionou que ver vídeos no Youtube é uma das coisas que faz na sua rotina diária:

Humor, filme, música... vários vídeos. Não sei nem o padrão, sabe? Pode ser de informativo até comédia. Informação pode ser sobre lugares. Eu tava vendo um informativo sobre a faculdade que eu vou fazer... é isso. (Marina, 14 anos)

O mundo virtual, portanto, adquire o sentido de instrumento para superação de fronteiras, neste caso, ampliando a visão dos jovens acerca do mundo em que estão inseridos, do seu papel no coletivo, e lhes mostra habilidades, preferências e novos papéis que estão por desenvolver. Além disso, o contato com esses novos elementos favorece, ainda, a construção de projetos de vida, que incluem os objetos que estão disponíveis no presente e proporciona o vislumbre daquilo que pode ser alcançado. Nesse sentido, a aprendizagem e familiaridade com as tecnologias digitais fazem com que estas se tornem parte dos campos de possibilidades (Velho, 2003) desses jovens no traçado mais ou menos preciso de seus objetivos para o futuro, e isso pôde ser notado entre os participantes.

Acredito que eu vou seguir alguma área que envolva computação, programação, algo assim, que é algo atual, que não parece que vai sair do mercado e que me pareceu interessante. Vou procurar estudar mais programação nas férias pra ver se eu realmente me identifico. (Ícaro, 16 anos)

Ícaro ainda não tinha uma definição sobre a profissão a ser seguida, mas apresentou essa inclinação como um direcionamento dentre os possíveis campos de possibilidades que visualizava. Quando foi feita a entrevista *walk-along*, ele mencionou que pensava em fazer algo relativo a área de desenho, mas, semanas depois, no momento de discutir o *photovoice*, foi que ele trouxe a fala acima. Relatou que quando foi fazer as fotos ficou dividido entre representar o campo de desenho ou de programação, então, parou pra pensar e optou pela segunda. Nesse ínterim, vale ressaltar que os métodos participativos, como o *photovoice*, têm justamente entre seus objetivos o de estimular o papel ativo do participante, de modo que ele possa transformar seu olhar e gerar mudanças no seu ambiente (Wang & Burris, 1997).

Para Ícaro, o momento de escolha das imagens para o *photovoice*, portanto, fez emergir uma forma de interpretação de que a área de programação seria a melhor decisão profissional, e também uma negociação com a outra via (desenho): “*Deixei uma como carreira e uma como hobby*”. A metodologia dividida em momentos distintos também permitiu alcançar esse ponto de mudança na escolha do jovem, que, foi atravessado pelas experiências recentes e culminaram na inserção de uma segunda opção entre as suas projeções.

Além de Ícaro, os demais também falaram de possíveis profissões ou cursos envolvendo o mundo virtual. Íris queria aprender e trabalhar com games. Marina, além de design, pensou em fotografia e em um curso de robótica. Otávio, ciência da computação. Júlio pretendia se aprofundar no curso de informática, porque seria importante para o seu objetivo de prestar concurso público. Diana, por sua vez, queria fazer psicologia, design de interiores e ser fotógrafa paisagista – coisas que, em tese, não são tão ligadas diretamente a virtualização, mas que não escapam à mediação das telas em algumas funções, como quase tudo no modelo de sociedade atual.

Com base no que foi apresentado pelos jovens nesta pesquisa, foi notório o caráter pedagógico que a internet e as tecnologias digitais podem assumir para a juventude, sobretudo em um contexto onde há diversas outras carências. Como discutido anteriormente, esse recurso ainda não é de alcance universal para toda a população, e isso não foi diferente no contexto desse estudo. Desse modo, a democratização do acesso a essas ferramentas se torna cada dia mais uma urgência, visto que elas vêm se firmando como meio de participação na vida pública e de exercício do direito de comunicação e informação (Maia, 2013). Referindo-se a um contexto no qual grande parte da população teve pouco acesso às oportunidades de

continuidade dos estudos, e em que a geração de jovens atual é a primeira a vislumbrar uma maior possibilidade de ingressar na universidade, torna-se ainda mais relevante garantir o trânsito desse público no meio virtual.

O espaço virtual, além do caráter pedagógico no sentido mais puro, constitui-se como local de encontro de referências, de socialização, de ampliação da noção de papéis assumidos socialmente. Nesse sentido, as vivências neste espaço, e na fronteira dele com o mundo concreto, se tornam parte do processo formativo do jovem, visto que se configura como lugar de construções semióticas. A depender da relação que se estabeleça, pode ser também um lugar de imaginação, em que é possível buscar, questionar, antever resultados que abram espaço para mais perguntas. Considerando que a imaginação é uma função psicológica que faz parte do processo de desenvolvimento e é prospectiva (Tateo, 2015b), então, as ações neste campo estão inerentemente orientadas para o futuro.

Assim, quando os jovens transitam entre o mundo virtual e o mundo concreto, eles estão sob a lógica do tempo irreversível e prospectivo, que se faz presente no momento em que aprendem novas habilidades, exploram ferramentas, se utilizam da bagagem de experiências e aprendizagens anteriores para habitar este universo. Como defende Castells (2013), os sujeitos interconectados vivem o momento nos termos de sua experiência e projetam seu tempo no futuro de construção histórica, por antecipação. Ao se conduzirem assim, recusam o tempo cronológico imposto, seguindo um tempo emergente que se constitui como um híbrido do agora com o para sempre (Castells, 2013).

Vivenciando o fluxo do tempo irreversível, os jovens também constroem significados, estabelecendo fronteiras e identificando aquelas já existentes e, portanto, as formas de atravessá-las. Desse modo, quando ampliam a visão para além dos limites em que vivem cotidianamente, passam a enxergar melhor o que está para dentro e para lá da borda em redor do espaço de origem. Essa é uma das características fundamentais das fronteiras: melhor se vê o que está dentro e o que está fora, a partir do reconhecimento da existência da delimitação (Marsico, 2016). Portanto, essa identificação possibilita aos jovens mais instrumentos para atuar sobre o território e para, com base nessas vivências, construir seus projetos de vida.

Diante da relevância dessas experiências, é preciso que se considere que a vivência entre esses mundos se complexifica e enriquece na medida em que a juventude pode contar com espaços coletivos de desenvolvimento. Quando a interação não fica só no virtual, nem tampouco restrita à presença física, a potência de um espaço de fronteira é o que a torna mais singular. Por isso, é extremamente importante que as instâncias educacionais estejam aptas a

manejar essa dinâmica, oferecendo espaços de convivência e troca, em que o virtual não seja visto como indesejado, nem somente como técnica. Que se possa nesses lugares não apenas transmitir um conhecimento específico sobre o uso dos dispositivos, mas também fomentar recursos para que os jovens transitem melhor nessa fronteira. A partir disso é possível enfrentar problemas de segurança na internet e construir maior consciência e autonomia diante das questões dilemáticas postas pelas tecnologias digitais.

4.3 Projetos de vida e juventude sob as lentes da Psicologia Cultural da Educação

Esta seção foca nos projetos de vida apresentados pelos jovens, divididos em três categorias: projetos de formação/profissionalização; projetos de independência e laços afetivos; e projetos de engajamento social. Em seguida, são analisados os elementos que viabilizam a construção dos projetos de vida dos jovens. Por fim, discute-se os processos educacionais e desenvolvimentais do contexto comunitário, considerando as contribuições da Psicologia Cultural da Educação.

Os jovens e seus projetos de vida

Ao longo deste trabalho, nas seções anteriores, já foram apresentadas e analisadas as projeções de futuro dos jovens participantes, atreladas às suas vivências difundidas no território. Ainda assim, esta seção retoma as narrativas para fornecer um panorama dos seus projetos de vida, organizados em categorias que foram recorrentes entre os participantes, que apresentaram regularidades e também indicaram novos elementos de discussão. Cumpre ressaltar que o percurso que buscamos traçar na escrita deste trabalho objetivava que o foco específico nos projetos de vida viesse após a descrição e análise das vivências dos jovens entre as diversas fronteiras do seu espaço-tempo. Esta intenção se relaciona com a concepção que assumimos, que não vê os planos de futuro dos jovens de forma deslocada do contexto de vida em que foram produzidos.

Dessa forma, é preciso voltar ao que caracterizamos como projeto de vida. Trata-se do delineamento de planos direcionados ao futuro, que podem envolver ações imediatas ou de longo prazo. Tais planos não têm uma natureza estática, eles se reorganizam no tempo e espaço, a partir dos elementos semióticos que integram a relação da pessoa com o contexto. Nessa concepção, o conceito de futuro não é dissociado do passado e do presente, que são interligados prospectivamente (Valsiner, 2014).

Tendo em vista tal concepção, foi percebido que os participantes estavam projetando-se no futuro em diversos momentos de suas narrativas. De forma geral, esses jovens falaram de planos com um nível mais ou menos preciso de elaboração, demonstrando conhecimento acerca dos passos necessários para atingir as metas que almejavam. Além disso, foi visto que eles estão, cada um ao seu ritmo, se apropriando dos recursos de que dispõem, buscando outros, criando e interagindo com os campos de possibilidades.

O panorama dos dados produzidos mostrou a centralidade da busca pela continuidade dos estudos e planos de profissionalização – temas citados por todos os participantes. Ademais, reafirmou o lugar das relações interpessoais e apontou duas tendências crescentes: a valorização de independência e relativização do lugar de constituição de família e matrimônio, e a demarcação de uma visão engajada com pautas sociais. Com base nisso, os projetos apresentados pelos jovens foram subdivididos conforme se discute a seguir.

Projetos de Formação e Profissionalização

O lugar dos estudos e do diploma educacional foi destacado por jovens em diversos trabalhos (Andrade, 2017; Leão, Alves & Dayrell, 2011; Melo & Sales, 2020; Melsert & Bock, 2015). Na presente pesquisa, este foi um tema central, que perpassou as narrativas de todos os jovens, alguns apresentando planos bastante sistemáticos nesse campo. Nos trabalhos acima citados foi percebido que os jovens não faziam uma associação nítida entre os conteúdos que estudavam no presente e o alcance de seus planos futuros. Aqui, no entanto, essa relação foi apontada pelos participantes, especialmente por aqueles que estavam se dedicando aos estudos de informática e intencionavam se profissionalizar na área. Otávio, por exemplo, mencionou que aproveitava as habilidades aprendidas no curso de informática e programação para aplicação aos conteúdos de matemática vistos na escola, e Júlio estava buscando se atentar desde já aos conteúdos que cairiam nas provas de concurso que pretendia fazer no futuro⁷.

Nessa direção, os signos relacionados a *aprender* e *estudar* foram enfatizados pelos jovens, como parte permanente de seus projetos, como é visto nas suas narrativas:

Penso assim: vou estudar, me planejar, tipo, vou estudar os negócios do colégio, mas tem coisas que eu tenho que estudar fora do assunto do colégio. Tem que ter interesse em assuntos novos, porque normalmente quem não tem interesse em nada fica só na base do colégio. E tipo, normalmente no colégio você não encontra quem tem um foco. Eu já tenho um foco. (Júlio, 16 anos)

Eu me vejo me esforçando pra passar no enem, indo pra faculdade, novamente tentando me socializar com novos colegas, fazendo trabalhos ótimo, que é o que eu

⁷ Ver discussão na seção 4.2

espero demais que isso aconteça mesmo, ainda tendo tempo pra ter alguns momentos de lazer durante o dia, e passando na faculdade, fazendo um bom TCC. E além de me formar na faculdade que eu entrar, talvez fazer mestrado e fazer outra faculdade de tecnólogo, que eu ainda tô analisando qual. (Otávio, 16 anos)

Eu penso em tudo que eu posso aprender. Quando eu penso eu adulta, eu penso: mano, eu posso fazer um monte de coisa, aprender um monte de coisa... às vezes é coisa simples, tipo costurar. Eu não sei costurar direito, eu sou péssima. Mas tem uma vida inteira pra eu aprender a costurar, pra eu aprender... aquele negócio que eu sempre gostei de ver... parkur! (...) Eu quero ser psicóloga, mas mesmo com um trabalho, acho que eu nunca quero parar de aprender, de me meter em um monte de coisa, tipo aprender um idioma estranho, tipo latim. (Diana, 15 anos)

Ícaro, por sua vez, retratou, através da foto escolhida no *photovoice*, o lugar da leitura na sua vida. Quando interpelado a escolher três imagens que melhor explicitasse o que pensava acerca do futuro, o jovem selecionou uma fotografia da família, uma com os amigos e outra dos seus livros, afirmando que aprendeu a viajar através deles.



Fotografia 6 : Prateleira de livros de Ícaro (arquivo pessoal do participante).

As narrativas, então, revelam planos de estudos para além dos anos escolares e uma visualização dos seus projetos em etapas. Otávio e Júlio atrelavam as coisas que pretendiam estudar às suas intenções de carreira, enquanto Diana se referia a um desejo de aprendizagens múltiplas sem uma finalidade determinada. Nos trechos de Otávio e Diana também se vê a ideia de manutenção de características atuais na vida futura, quando falam de preservar o tempo de lazer e de manter o interesse em aprender coisas novas mesmo sendo profissional, com emprego definido.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre no tensionamento entre regularidades e a emergência da novidade (Valsiner, 2012). Assim, os jovens se defrontam com as ambivalências frente às expectativas de um futuro que leva a transformações, e o desejo de preservação de características e padrões comumente relacionados à fase da juventude. A narrativa de Diana ainda chama atenção para a forma de enxergar o horizonte temporal, representado como um tempo longo, que, constantemente, reserva e renova o espaço destinado a novas aprendizagens. Entretanto, esse horizonte comporta também ações referentes a um futuro imediato.

Ao lidar com as hipóteses e expectativas quanto ao futuro, entra em cena o mecanismo de antecipação, a partir do qual as pessoas ativam a construção de ferramentas antecipatórias – recursos que auxiliam no enfrentamento de situações e na aquisição de habilidades (Valsiner, 2008). No caso de Íris, a jovem relatou sobre a construção de ferramentas que lhe auxiliaram em uma situação mais próxima no arco temporal, que se alinhava aos seus projetos de futuro, que envolvia ser aprovada e não ir para a recuperação na escola:

Porque eu me desempenhei na aula, daí eu vi que conseguia fazer tudo, tudo que o professor perguntava eu já respondia, desse dia em diante que eu comecei a prestar atenção em mim mesma. (...) agora eu quero me desempenhar mais, pra chegar a terceira unidade e não ficar me acabando desse jeito. Tô pensando em fazer, agora que eu não tô muito acostumada, meia hora de estudo pra cada matéria, e depois vou aumentando com o tempo. E fazer curso também, e, quem sabe, trabalhar.” (Íris, 15 anos)

Sua narrativa evidenciava que o fato de começar a perceber-se apta a se sair bem nas disciplinas escolares, lhe possibilitava acionar mais recursos em direção a aprovação e maior aquisição de aprendizagens. Assinala Valsiner (2008) que os signos introduzidos na dinâmica

semiótica em antecipação possibilitam a transição da fronteira *AS-IF* (como se), para o domínio *AS-IF-I-CAN-BECOME* (como se eu pudesse me tornar). Esse atravessamento carrega uma intencionalidade de pré-adaptação a um evento porvindouro, que se torna base para o surgimento de outros níveis de reflexividade. Sendo assim, o movimento de Íris, além de colocar em vista o alcance de sua meta relacionada ao ano escolar em curso, fundamenta outras iniciativas e processos, neste caso, representados pelo plano de fazer cursos e, talvez, trabalhar.

Este mecanismo que se orienta para o futuro produz efeitos no presente, como mostra a narrativa de Diana acerca do objetivo de ser psicóloga:

E eu gosto de ouvir as pessoas. Quando eu tava mal, eu percebi que o momento em que eu mais ficava feliz era quando alguém vinha e tava com algum problema e confiava em mim pra conversar... Então eu tava em dúvida entre psicóloga, design de interiores e fotógrafa paisagista, aí eu decidi fazer os três [risos]. Mas acho que o principal trabalho que eu quero é ser psicóloga. É uma profissão que, por mais que seja nova, e tal, mas é uma profissão que eu realmente tô aprendendo a amar demais!
(Diana, 15 anos)

O futuro vai se presentificando à medida que entram em ação os processos de antecipação e os afetos experimentados. Assim, a participante demonstrava que se projetava para o futuro e construía significados atribuídos a essa experiência do devir, que já passava a ter lugar na sua dinâmica psíquica do momento atual. Esse processo pôde ser notado nas narrativas dos outros jovens também.

Os participantes disseram se sentir próximos dos cenários futuros almejados. Eles associavam, ainda que de modo incipiente, as suas ações no presente com os seus projetos de futuro, como os trechos acima demonstraram. Isso revela uma vivência da dimensão temporal de forma contextualizada, não dissociada, o que não quer dizer que se trate de algo linearizado, mas implica em construir sentido para ações e decisões.

O processo de atribuir significado ao mundo ao redor, envolve distinções e separações que criam fronteiras entre as partes que foram inicialmente separadas, originando uma zona de transição entre elas (Marsico, 2013). Isso faz com que possa existir mobilidade, permeabilidade dentro desse conjunto. Com base nisso, pode-se lançar um olhar sobre uma questão posta pelos participantes, que se refere ao fato de alguns terem mencionado a ideia de

conciliar diferentes profissões. Diana, como exposto anteriormente, se referiu a três opções de carreira, diante das quais, ela optaria por seguir as três. Íris, cogitava cursar psicologia, além de trabalhar com criação de games, e Júlio, por sua vez, citou uma sequência que procuraria cumprir: “*Primeiro eu vou fazer direito pra o concurso da polícia militar, depois eu quero fazer faculdade de engenharia civil, porque polícia aposenta cedo, aí eu vou ter meu salário e poder entrar em uma faculdade que eu goste*”.

Tais posicionamentos sugerem que os jovens, diante da ideia vigente de múltiplos campos de escolha, podem tomar decisões considerando formas de conciliar caminhos distintos e transitar entre eles. É preciso ressaltar que há nisso um componente originado da concepção neoliberal de que tudo está ao dispor de todos, o que a realidade mostra não se aplicar a todos os grupos sociais. Entretanto, demonstra também o resultado da ampliação de acesso ao ensino médio e superior no país, que não se realizava da mesma forma na geração dos pais e avós desses jovens. Sendo assim, a ideia difundida de múltiplas escolhas pode envolver, agora, lidar com as incertezas e sinuosidades de vislumbrar possibilidades diversificadas. De toda forma, é notória a tentativa de criar meios de atravessar essas fronteiras.

Em síntese, todos os jovens destacaram o lugar central que a continuidade dos estudos, a formação educacional e profissionalização ocupam nos seus projetos. Foi unânime a ideia de cursar o ensino superior, com algumas variações como a possibilidade de fazer um curso técnico antes e trabalhar, a fim de ganhar o próprio salário e, assim, poder custear a formação superior. Alguns citaram que tentariam entrar em programas de estágio que permitissem ter um trabalho de meio período para conciliar com a escola ou cursos futuros. Destarte, todos evidenciaram a centralidade da carreira profissional e enfatizaram os estudos como meio de atingir esse objetivo. Visando esse fim, eles relataram que estavam mantendo, ou buscando manter, uma rotina para estudar os conteúdos escolares e extra escolares, estavam fazendo cursos no Centro de Educação e outras instituições para explorar suas afinidades ou adquirir habilidades na área desejada, e seguiam atentando-se a informações e oportunidades de formação. O lugar do trabalho foi associado ao desejo de autonomia, como descrito a seguir.

Projetos de independência e laços afetivos

O conceito de *projeto* cunhado por Velho (2003) é tido como construção que é operada na interação de trajetórias individuais e coletivas. Assim, projetos são construídos e

alterados na relação com outros projetos de indivíduos ou grupos. No caso dos jovens, estes estão elaborando e reelaborando seus projetos no convívio com os pares, familiares, educadores. Tais elaborações são atravessadas pela dinâmica dos espaços em que os jovens vivem e transitam, como as escolas, a vizinhança e outros, e são perpassadas pelos signos circundantes nos diversos grupos de que fazem parte ou tomam por referência.

Tendo isso em vista, foi percebido que os jovens, nas suas projeções de futuro, também respondem aos projetos da família, dos amigos, às expectativas de instituições e da sociedade do seu tempo, seja de forma a convergir ou a se opor. Ao tratarem das dimensões de constituição de laços afetivos e busca de independência, os participantes desta pesquisa revelaram convergência com os padrões culturais vigentes, presentes no desejo de autonomia, estabilidade financeira e sobreposição do objetivo de carreira à conformação de matrimônio. Por outro lado, essa resposta significa também uma ruptura com o lugar designado pelas classes dominantes aos jovens das periferias. Isso os coloca em posição de constante negociação com tais expectativas e tentativas de superação de barreiras.

Dessa negociação com a realidade parece surgir o plano de trabalhar para ajudar financeiramente a família e também poder ser independente desta. Em alguns casos, o desejo de autonomia foi relacionado à expectativa de distinguir-se do modelo familiar de origem, como destacou Íris ao dizer que queria trabalhar para dar uma vida melhor à mãe, a fim de que ela não dependesse mais do marido, que tinha histórico de agredi-la. Apesar disso, essa foi a única jovem que mencionou que planejava se casar “*daqui a uns 5 ou 7 anos*”, e era a única vivendo um relacionamento sério durante a pesquisa. Pela sua vivência, ela demarcou que pretendia constituir com o namorado um ambiente diferente daquele no qual vivia com a família.

Já Otávio referiu-se à intenção de ajudar aos pais como forma de retribuir o que haviam lhe ofertado durante sua vida. No entanto, fez também muitas menções a ser independente dos genitores. Esses casos permitem notar que o desejo de auxiliar financeiramente a família de origem tem ligação com a busca da própria autonomia, pois, uma vez que seus familiares estejam assegurados, os jovens podem voltar-se para suas próprias demandas. Em alguns casos, os projetos dos jovens refletiam um projeto coletivo familiar, por ser essa a geração que estaria tendo maior acesso aos meios de educação e mobilidade social.

No que se refere aos projetos de constituição de matrimônio e entrada na maternidade/paternidade, apenas Íris expressou o plano de casar-se, como já foi dito, e Júlio mostrou suas elucubrações sobre o que seria necessário para manter uma família. Os demais

não mencionaram planos nessa área, enquanto Diana demarcou que poderia até vir a ter um relacionamento, mas que priorizava inicialmente sair da casa da família para morar sozinha:

Eu nunca pensei em casamento... quando eu era criança ficavam todas as meninas pensando em casamento, no vestido, e eu: “gente, como assim? Calma!”. Se eu for casar, não quero casar cedo. Primeiro eu quero sair de casa, passar um tempo sozinha e aí depois se for pra ficar com alguém, ok. Mas eu preciso de um tempo morando sozinha, pra suprir todos os anos que eu sonhei com isso, e ter essa experiência de responsabilidade também, porque é muita responsabilidade. (Diana, 15 anos)

Como se pode ver, a jovem ressalta o ideal de independência sobreposto ao matrimônio e se refere a vivenciar as experiências em etapas socialmente valorizadas na contemporaneidade, embora, ainda hoje, não seja um plano unânime entre as meninas, como ela enfatizou na sua fala. Isso aponta para a tendência de questionamento por parte dos jovens sobre a instituição do casamento. Outros trabalhos mostram que, especialmente entre as mulheres, a ideia de casamento aparece associada à dependência financeira em relação ao cônjuge, o que faz com que elas rejeitem a opção de casar-se ou encarem como um plano secundário, para ser considerado após atingirem realizações profissionais (Alves & Dayrell, 2015; Pizzinato, Hamann, Maracci-Cardoso & Cezar, 2016).

Nesse ínterim, Júlio citou a temática da união afetiva em sua narrativa a partir de reflexões que fazia sobre a manutenção de uma casa e família:

Se você é casado, tem alguém pra você ficar tomando conta, você tem que dividir os custos com ela. Mesmo assim vai ficar pouco dinheiro pra fazer alguma coisa. Quando os dois trabalha, menos pior, porque é a mesma coisa que você morar sozinho. Quando você tem um filho, aí já é pior, porque tem o custo do filho, o seu custo e da esposa. Então, tipo, eu quero conseguir me manter, conseguir manter as pessoas que tiver ao meu redor, e conseguir ainda curtir. (Júlio, 16 anos)

O jovem abordou essas questões quando estava justificando o seu projeto de passar em um concurso público que fosse bem remunerado. Embora ele fale da hipótese da mulher trabalhar e contribuir com as finanças da casa, nota-se a reprodução da ideia do homem como

principal mantenedor da família. Desse modo, as falas desses jovens refletem os atravessamentos de gênero presentes na sociedade, revelando, no caso de Júlio, os tensionamentos advindos das mudanças em curso nos papéis sociais. Assim também, as narrativas de Íris e Diana carregam as marcas das expectativas de matrimônio e constituição de família atribuídas às mulheres, porém, no sentido de refutar os padrões vistos no seu entorno. Nessa direção, a maternidade/paternidade foi citada apenas por Júlio, conforme trecho acima, e por Diana, que relatou o desejo de adotar uma criança, enfatizando que nunca sentiu vontade de engravidar – o que demarca outro contraponto que a jovem faz diante das trajetórias comumente destinadas à mulher.

Ainda no campo das relações afetivas, todos os participantes mencionaram a contribuição dos amigos na sua trajetória e destacaram que manter tais amizades era um ponto importante nos seus projetos de vida. Também foi citada a expectativa de conhecer pessoas novas em contextos diversificados, sendo este um plano que eles procuravam executar no cotidiano e esperavam que os novos papéis que fossem assumir no futuro envolvessem laços de amizade satisfatórios.

Nesse sentido, eles ressaltavam o desejo de manter as relações significativas atuais, ao passo que também buscavam ampliar suas redes. Esse movimento de alargamento da sociabilidade envolve a tensão entre continuidade e mudança (Zittoun, 2007), implicados no processo liminar de manutenção de comportamentos, de afetos, códigos de pertencimento, e a transição para grupos com elementos distintos. Transitar entre diversos microssistemas possibilita aos jovens explorar papéis, construir e reavaliar metas de vida e conceitos sobre si mesmo e o mundo ao seu redor, constituindo um meio de formação da identidade (DeSousa, Rodríguez & Antoni, 2014).

A influência das relações afetivas também foi apontada como forma de suporte à autoconfiança, superação da timidez e reconhecimento de características pessoais, como se nota com a participante Íris. Na etapa do *photovoice* ela escolheu uma foto sua e uma com suas amigas e sobre isso contou:

Uma foto minha pra mostrar como eu comecei a me amar, depois de um tempão. E essa outra foto é minha realidade no colégio, o avanço que eu tive. Porque antigamente eu era sozinha e hoje fiz amizades ótimas. (...) Nunca fui de me arrumar, agora eu gosto do meu corpo, cuido do meu cabelo, gosto de ver ele todo arrumadinho, tiro um monte de foto... Meu namorado me ajudou nisso, aí eu fui me

incentivando cada vez mais, conversava com a prima dele que tem o cabelo igual o meu, ela me ensinou vários truques. (Íris, 15 anos)

Nesse caso, a ampliação do circuito de amizade e a relação com o namorado incidiram na percepção de si, com conseqüente aumento na autoestima da jovem. A fala em relação ao cuidado com o próprio cabelo aparecia em outras narrativas produzidas no centro de educação, como um reflexo das marcas deixadas na constituição subjetiva de negros e negras, que cresciam associando suas características fenotípicas a um padrão de inferioridade, devido à forma como se estabeleceram as relações raciais no país (Miranda, 2004). Assim como Íris, essas meninas passaram ou estavam passando por um processo de reconhecimento de si e da sua identidade racial, e estavam questionando a concepção naturalizante enraizada nesses padrões e passando a ver em si valor positivo de beleza (Teixeira & Dazzani, 2019).

Cumprе ressaltar a importância desse processo para a elaboração de projetos de vida, pois, a partir de uma construção positiva de sua autoimagem, os jovens podem sentir-se mais seguros na busca de seus projetos. Para tanto, é fundamental que as instâncias educacionais se esforcem no sentido de desconstruir os estigmas postos sobre a população negra, já que a autoestima, apesar de ser um valor atribuído pelo próprio sujeito, “se constrói a partir da apreensão feita pelo indivíduo de concepções sociais predominantes sobre si e o grupo que o representa” (Sousa, 2005, p.115). Na fala de Íris nota-se a relevância da identificação com as amigas, com o namorado e a prima deste, laços com os quais ela compartilha características semelhantes e divide o desafio de lidar com as discriminações presentes na sociedade.

Otávio relatou que os relacionamentos de amizade o impulsionaram na definição da área profissional a ser seguida quando percebeu nos amigos certas aptidões e resolveu buscar as suas próprias, as quais encontrou no campo da ciência da computação. Assim, percebe-se que as relações com os pares são fontes de identificação e referência na juventude, influenciando na mediação do autoconceito, autoestima e autoeficácia⁸, funcionando como parâmetro para o jovem avaliar a si mesmo (DeSousa, Rodríguez & Antoni, 2014).

Dessa forma, as relações afetivas desempenham um papel potencial na elaboração e sustentação dos projetos de vida dos jovens. As características dos relacionamentos passam por mudanças, e os padrões envolvidos nas estruturas sociais de poder e nas relações estão

⁸ Autoconceito diz respeito à avaliação que a pessoa faz de si mesma, enquanto autoestima corresponde ao que ela valoriza sobre si. Já autoeficácia se refere ao que as pessoas acreditam que podem fazer com as habilidades e recursos que possuem. Tratam-se de constructos relacionados às crenças dos indivíduos sobre si, fortemente influenciados pelas interações sociais (DeSousa, Rodríguez & Antoni, 2014).

sendo questionados pela juventude. Contudo, as interações e laços de afeto continuam ocupando lugar relevante na dinâmica de vida e nas projeções dos jovens, podendo fomentar projetos que se estendem à família e impactam para além dos indivíduos, como se discute no próximo tópico.

Projetos de engajamento social

Os jovens, ao expandir seus espaços de participação e interações sociais, se confrontam com diferentes perspectivas, que auxiliam na direção de uma conscientização de si e de seu papel social (Iriart & Bastos, 2014). Seguindo essa concepção, foi possível notar que a expansão dos circuitos de sociabilidade e a integração de posicionamentos sócio-políticos e culturais aos projetos de vida estiveram relacionados em alguns casos. Diana e Íris, ambas com 15 anos, negras, cursando o primeiro ano do ensino médio, demonstravam grande interação nos espaços relacionais por onde circulavam, e foram as que demarcaram o lugar de pautas sociais nas suas narrativas:

Eu me considero um pouco feminista, só que nem tanto ao ponto de sair na rua gritando 'meu corpo, minhas regras'. Eu respeito meus limites, mas eu vou lutar contra esse machismo da sociedade. Tem homem que chama a mulher de puta. Mas por que a mulher é xingada e quando é o homem é visto como pegador?! Isso não tá certo, e eu vou lutar contra isso. Eu sou a das opiniões opostas na família. Todo mundo acha nojento mulher com mulher, homem com homem, e eu digo: é normal. Engraçado que eu cresci nessa família e aprendi a não ter esses pensamentos. (Íris, 15 anos)

Eu vou aprender a nadar só pra entrar nesses eventos de catar lixo na praia, tirar canudo... Porque eu sou a pessoa que mais quer que pare de vender canudo na vida! Acho que quando era menor eu tinha muito plano difícil de fazer, mirabolante... Mas na medida que eu fui crescendo, eu percebi que tinha muita coisa fácil de se fazer, tipo plantar uma árvore. Qualquer pessoa pode plantar uma árvore e aí muita gente simplesmente não faz. Tipo, não sabe tirar um final de semana pra visitar um projeto e ajudar. Eu penso assim, em coisas que eu gosto de fazer, que vão ajudar pessoas,

não só, mas também o meio ambiente e tal, mas que eu sei que eu vou conseguir fazer.
(Diana, 15 anos)

As vivências empreendidas pelas jovens instigaram sínteses criativas próprias acerca de si e do mundo ao seu redor, gerando um alargamento de fronteiras que avança, inclusive, sobre os limites da cultura familiar e causa reverberações dentro desse conjunto, como denotado na narrativa de Íris. No caso de Diana, ela destacou em outro momento que o sentido da questão ambiental lhe fora transmitido pela mãe desde a infância por meio de orientações quanto a jogar lixo no lixo e outras lições ensinadas. Contudo, as vivências posteriores foram incluindo novos elementos semióticos que tornaram tais questões parte dos projetos de futuro dessas jovens.

Pais (2018) chama atenção para o fato de que o crescente individualismo na contemporaneidade não impede o surgimento de formas coletivas de participação social, que afirmam uma subjetividade sociocentrada, caracterizada por uma consciência de si relacionada a uma consciência social. Para o autor, os jovens hoje buscam novos espaços de autorealização, fundamentados em compromissos éticos e sociais. Isso porque representam uma geração cosmopolita, pois saem mais, são mais familiarizados com as tecnologias da informação e tecem redes sociais ampliadas. Esse cosmopolitismo não é visto da mesma forma em todos os grupos sociais, porém, a periferia não está excluída desse processo. Pode-se perceber, pelas vivências em redes virtuais e concretas, que as juventudes das periferias procuram suas formas de se inserir nesse cenário e, assim, criam modos próprios de transitar a par dos movimentos globais.

Nas suas vivências, as participantes se reconheceram como parte inserida na complexa dinâmica social e se inquietaram a ponto de considerar estes aspectos de forma consciente na elaboração dos seus projetos de vida. Além disso, suas narrativas demonstram que essas questões não estão só no horizonte temporal de longo prazo, mas que fazem parte de suas ações orientadas para o futuro imediato.

A construção de projetos de vida se inter-relaciona com os aspectos de constituição da identidade (Bronk, 2012; Erikson, 1976; Rodríguez & Damásio, 2014), assim, percebe-se que, para reconhecer as implicações estruturais de um conjunto social e orientar-se na direção de mudanças nesse sistema, é necessário o reconhecimento da própria posição nesse todo. A partir dessa percepção, da atenção aos aspectos que acontecem a nível microgenético, os jovens podem situar-se e se re-posicionar diante do estabelecido a nível meso e ontogénico

O fato de se inserirem em uma realidade social caracterizada por lacunas estruturais, por um lado, mas também por grande diversidade em outro, não lhes paralisa, mas, antes, lhes convoca a uma reflexividade que se expressa em ações fortemente voltadas ao futuro. Esses jovens vivem o fluxo temporal de forma intensa, na medida em que, retomando Castells (2013), vivenciam o momento projetando seu tempo no futuro, como antecipação do processo de construção histórica. Admirável é, pois, a capacidade de interligação do passado, presente e futuro desses que se constituem como agentes conscientes no seu tempo e espaço. Como Pais (2018) chama a atenção, os jovens hoje podem apontar para o cultivo de novas sensibilidades culturais, aglutinando experiências múltiplas, dando vozes a protestos, memórias e aspirações coletivas.

Considerando o exposto, foi percebido que as interações no espaço relacional podem fertilizar projetos que ultrapassam a esfera individual e impulsionam metas e comportamentos que têm a capacidade de reverberar em outros grupos, dialogando com a mesogênese e ontogênese. Para fomentar esse processo, é fundamental que os jovens tenham suporte para as suas construções. Assim, passamos a algumas considerações acerca dos elementos envolvidos na construção dos projetos de vida dessa juventude, sob a ótica da Psicologia Cultural da Educação.

Para pensar a construção de projetos de vida

Falar de projetos de vida, como visto até aqui, implica em falar de tempo, e, em especial, de futuro. Retomemos a pergunta que intitula este trabalho: Onde está o futuro? Para dar uma resposta a esta questão, voltemos a Bergson (1999) para recapitular a ideia de tempo. Para o filósofo, sentimos o tempo como *duração*, que está aquém e além do instante determinado como presente, pois, na medida em que o momento transcorre, já se distancia, e inclina-se para o futuro. Portanto, em última instância, é para o futuro que a duração se encaminha. Assim, o presente é percepção do passado imediato em direção ao futuro imediato. Nessa perspectiva, a percepção do passado se traduz como sensação e a percepção do futuro como movimento, ação.

Sendo assim, toda ação iminente está relacionada ao futuro, que envolve aquilo que ainda não é, mas já se anuncia (Bergson, 1999). Isso quer dizer que todo o tempo estamos sendo confrontados com o próximo instante, que já nos habita. Portanto, o olhar para os fenômenos do devir é fundamental e implica em considerar o papel dos objetos não existentes

em relação ao mundo existente, enfocando o tempo e os processos de transição (Marsico, 2018a).

A abordagem de projetos de vida aqui, destarte, assume o enfoque das transições, dos atravessamentos feitos de instante a instante pelos jovens, nos seus espaços de vida, situados em um horizonte temporal que é intersubjetivo, mas produz efeitos no mundo objetivo. Vivendo sob o fluxo do tempo, que é irreversível, cada movimento feito pelos indivíduos, de qualquer duração, deixa rastros nas suas trajetórias (Marsico, 2018a), e se liga à forma como eles constroem suas expectativas e se direcionam ao futuro. O que está em foco é a capacidade humana de fazer projeções.

Por isso, o objeto de interesse desta pesquisa não se limita aos planos relativos à vida adulta, às intenções de carreira e matrimônio. Não se trata somente de planos estabelecidos como metas de longo prazo, mas também dos movimentos inclinados ao futuro imediato, dos deslocamentos de fronteiras espaço-temporais desempenhados pelos jovens. Sem considerar esses processos, muitas instâncias educacionais, jurídicas ou de saúde que atuam junto às juventudes, correm o risco de interpretar o futuro imaginado pelos indivíduos como algo deslocado da realidade, enxergando um hiato entre a vivência atual e o devir, um vazio sem ações ou intencionalidade prospectiva. Correm o risco de supor, de forma determinista, que os jovens do contexto periférico vivem somente sob o domínio do imediatismo em face das lacunas existentes no seu entorno, sem considerar que eles são também agentes.

Através dos dados obtidos na investigação, foi percebido um intenso movimento de construção, cruzamento e desconstrução de fronteiras entre essa juventude. Como visto até aqui, variados são os marcadores envolvidos no contexto da periferia, tanto no que diz respeito às dificuldades defrontadas, quanto no que se refere à diversidade e modos de enfrentamento dessa população. Os participantes mostraram-se conscientes de aspectos estruturais e sociais em que seu contexto se insere, embora ainda de forma incipiente, e, assim, projetavam ações de mudança imediata ou ulterior de situações do seu entorno.

Foi possível constatar a presença de projetos articulados, engajados, que subvertem a lógica do que é reservado no discurso social para essa população. Para essa juventude, o campo das escolhas é um meio de produção de subjetividade e desvios dessa lógica, promovendo uma ruptura com concepções cristalizadoras e naturalizantes acerca de suas possibilidades de vida (Castro & Bicalho, 2013). Diante desses resultados pode-se questionar: O que na trajetória destes jovens proporcionava tais modos de transição de fronteiras e

construção de projetos? Não se trata de estabelecer uma relação causal, mas de refletir sobre o que é necessário para fomentar o exercício da capacidade humana de projetar-se no futuro.

Fatores envolvidos na construção de projetos

A projeção de futuro é uma ação relacional, que nasce originada em um contexto de referência, mas pode ultrapassá-lo. Nesse sentido, as projeções não são uma fantasia solipsista, elas têm raiz nas interações e vivências dos indivíduos. Dessa forma, carregam elementos da cultura coletiva, dos significados compartilhados nos níveis da mesogênese e ontogênese.

Neste trabalho foi possível observar como certos elementos funcionaram como catalisadores dos projetos de vida dos jovens, impulsionando-os e sustentando suas construções. Tratam-se de aspectos das suas vivências que davam suporte para que os participantes viessem a projetar suas ações e perspectivas e se sentissem capazes de transitar e atravessar zonas de fronteira.

Um dos fatores destacados pelos participantes foi a participação da família nos seus processos de transição. Nesses casos, seus projetos de vida eram alimentados e apoiados pela família de forma que encaminhar o jovem por determinada trajetória representava um projeto conjunto do sistema familiar. Em outras palavras, configurava-se como um projeto coletivo, conforme o conceito de Velho (2003). Percebia-se um esforço integrado dos familiares para viabilizar os planos de formação e as conquistas almejadas pelos jovens, o que, em última instância, representaria mudança em todo aquele sistema.

As ações desempenhadas envolviam tanto matricular em projetos como o do Centro de Educação, de outras ONGs ou pelo poder público, ou mesmo cursos pagos, como também os próprios familiares ensinarem aos jovens, como foi o caso de Otávio que relatou diversos momentos em que seu pai lhe ensinava matemática no passado e a isso ele atribuía o fato de ser bom nas disciplinas de ciências exatas atualmente. Também mencionou que um amigo de seu pai estava lhe dando aulas de redação para o Enem. De forma semelhante, Marina contou que estava pensando em fazer a prova de admissão para o Instituto Federal da Bahia⁹, incentivada por sua mãe, irmão e pela diretora da sua escola, e, para isso, sua mãe estava

⁹ O Instituto Federal da Bahia é instituição pública renomada no âmbito do ensino técnico profissional, que realiza processos seletivos anuais a partir dos quais os estudantes aprovados cursam o ensino médio em caráter técnico. Oferta por meio de seus cursos qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento, promove a pesquisa aplicada e inovação. Fonte: <https://portal.ifba.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/> (acesso em 16 de novembro de 2020).

organizando um mutirão de estudos para ela e suas amigas que iriam passar pelo processo seletivo. Júlio, por sua vez, demonstrou na sua narrativa o papel dos seus tios como outros significativos (Iriart & Bastos, 2014), pessoas que ele tinha como referência, que lhe estimulavam a estudar e com quem conversava sobre os caminhos possíveis a seguir.

Eram famílias investidas no projeto de que seus jovens tivessem acesso às oportunidades de educação que não estiveram disponíveis antes. Elas atribuíam à educação significados de qualificação, formação pessoal, mudança de vida. É reconhecida a relevância de investigar os significados e práticas de participação das famílias em relação à escolarização dos jovens, como um fator que se relaciona com o desempenho acadêmico dos mesmos (Dazzani & Faria, 2009). Nesse sentido, foi notado que tais práticas e significados compartilhados no sistema familiar repercutiam na atribuição de valores dos jovens à escolarização e formação profissional.

Nas narrativas dos participantes o esforço aparecia como um signo hiper-generalizado entre os jovens e suas famílias, isto é, um signo que transfere valor dentro de um campo de significados, por meio de generalização simbólica (Valsiner, 2012). Esse significado era compartilhado no sistema familiar de Otávio (16 anos), por exemplo, que, além de citar várias vezes a palavra esforço como ação que ele precisava ter, também destacava o esforço do seu pai para a realização de seus planos: *“Meu pai, sempre que eu digo que tenho interesse em alguma coisa, ele gosta que eu prove isso. Quando eu provo, ele aí se esforça pra me ajudar nisso”*. Esse dado reflete a ideia de “fazer por merecer”, vinculada à ideologia da meritocracia, muito presente na sociedade capitalista. Ademais, foi possível notar na observação de campo, a percepção por parte dos indivíduos de que não possuíam certos privilégios que as classes dominantes detém e, por isso, precisavam “correr atrás”, encontrar estratégias para fazer frente à situação social em que estavam inseridos.

Um outro fator que cumpre ressaltar refere-se ao papel profissional e educacional dos membros da família como aspecto que se relaciona com os modos dos jovens de projetar o futuro (Andrade, 2017). Ícaro e Marina tinham irmãos mais velhos já encaminhados na universidade e no mercado de trabalho, e isso apareceu como uma forma de incentivo para que eles percorressem tais caminhos também. Além disso, essas pessoas auxiliavam fornecendo informações sobre como funcionam os mundos da universidade e do trabalho em suas áreas e isso acabava despertando o interesse dos mais novos. Para esses jovens, ver seus irmãos atravessando essas fronteiras era como um símbolo de que eles conseguiriam também,

indicando uma aproximação do possível com o existente, a superação da realidade até novos mundos possíveis (Marsico, 2017).

A sociabilidade também se configurou como uma dimensão preponderante para a elaboração e sustentação dos projetos de vida dos jovens. Ela se refere à dinâmica das relações tecidas no fluxo do cotidiano, envolvendo os relacionamentos interpessoais e as relações com o tempo e o espaço (Dayrell & Carrano, 2014). Nessa esfera, as amizades representam campo de afetos e também de escolhas, identificação e diferenciação, de modo que a relação com os amigos torna-se parâmetro para o estabelecimento de similaridades e distinções eu-outro e nós-outros. Dessas interações surgem, muitas vezes, formulações de estratégias e recursos para lidar com entraves aos planos, bem como emergem elementos novos que se somam aos projetos iniciais ou que os modificam.

Os participantes deste estudo apontaram os amigos como fonte de apoio e incentivo. Aqueles que se disseram tímidos, relataram que os amigos estavam lhes ajudando a superar a timidez e se expressar mais. As amizades apareceram também como companhia para viver as experiências do contexto de forma compartilhada, o que auxilia na elaboração intersubjetiva de uma espécie de cartografia afetiva dos espaços por onde circulam com estes amigos.

A escola há muito é considerada a maior instância socializadora na vida de crianças e adolescentes. Para os participantes, a escola proporcionou experiências muito significativas, que incidiram no modo como elaboravam seus projetos de vida. Contudo, as experiências destacadas pelos jovens dizem respeito aos processos que ocorrem através da escola, mas, não necessariamente, foram conduzidos pelas instituições com o objetivo de os auxiliar na construção de seus projetos. Os jovens, por meio dos anos de escolarização, passaram a novas vivências que envolviam se apropriar do território, estabelecer relações interpessoais, identificar semelhanças e divergências em relação às pessoas e assim definir suas predileções, habilidades e dificuldades, além da necessidade de negociar diante do confronto entre o tempo vivido, aquele da duração, e o tempo institucional imposto pela escola. Todos esses processos implicam em aprendizagem e desenvolvimento, no entanto, as instituições não costumam olhar para eles em toda a sua extensão, em face das demandas urgentes e da necessidade de responder a taxas e indicadores aos quais a educação está submetida (Marsico, 2018b).

Os participantes mencionaram a relação com professores que buscavam dialogar e lhes incentivar, se tornando, então, figuras de referência importantes. Por outro lado, ressaltavam que essa postura não caracteriza a maioria dos professores. Em verdade, os jovens fizeram muitas críticas às atitudes daqueles que, segundo suas percepções, queriam diminuir os

alunos. Esse tipo de conduta reforça a necessidade de que a educação trabalhe a temática de projetos de vida, partindo, primeiramente, da conduta dos educadores, que precisam estar comprometidos e orientados por uma visão que reconhece a capacidade humana de promover mudanças (Weller, 2014). É crucial ter em mente as concepções epistemológicas que guiam a prática e auxiliam educadores a reconhecerem o potencial da educação (Marsico, 2018b) e, assim, reduzir a incidência de visões deterministas e pessimistas que possam nutrir em relação aos jovens das escolas periféricas.

Apesar dessas ressalvas, os jovens mostraram que reconhecem a escola como parte do caminho necessário a percorrer para obter êxito futuro e para deter conhecimento. O status de uma boa escolarização era algo almejado e valorizado por esses jovens.

Por fim, cumpre abordar alguns aspectos referentes ao Centro de Educação. Não apenas por ser o local que aglutinou os jovens para a pesquisa, mas porque elementos relacionados à instituição apareceram de forma recorrente nas narrativas dos participantes. Primeiramente, é necessário resgatar as razões diversas pelas quais as famílias buscavam o Centro de Educação. Dentre elas estavam a ideia de ocupar os jovens para que estes não ficassem ociosos, ter um local para mantê-los um tempo fora de casa em segurança (visto que as cuidadoras, em geral, já tinham inúmeros afazeres), buscar ampliar a formação e compensar lacunas deixadas pela escola, qualificar para o mercado de mercado, estimular a aprender novas habilidades, entre outros.

O que se percebia, de forma geral, era um investimento naqueles filhos/as, netos/as, sobrinhos/as. Via-se até mesmo vizinhas que levavam os jovens para conhecer o serviço. O fato de oferecer atividades de grupo despertava muita atenção das pessoas que conheciam jovens que “*precisavam interagir, deixar de ficar só no celular*”, como elas diziam. Por contar com uma equipe de psicólogas, a comunidade passou a ter o espaço como referência para encaminhar jovens com demandas de interação, socialização e mesmo com algum tipo de sofrimento psíquico – o que era avaliado e devidamente conduzido pela equipe em parceria com outros dispositivos. Assim, era notória a intenção de contribuir para a vida dos jovens, o que trazia, subjacente, a esperança de cultivar as possibilidades (Marsico, 2017) para aquele/a jovem enquanto representação de uma geração nova.

Desta forma, esses significados eram transmitidos também aos jovens. Muitos chegavam sem querer ficar, iam por obrigação da família. Dentre esses, uma parte acabava permanecendo, por se identificar e criar laços. Outros, de fato, não ficavam. E havia aqueles que encabeçavam o desejo de se inserir nos cursos, de conhecer colegas, de “*ter o que fazer*”.

Em muitos casos, quanto mais a família cultivava os significados a respeito da educação já mencionados acima, os jovens tendiam a vincular-se fortemente ao serviço. Mas havia também casos em que as famílias tinham pouca participação na inserção do jovem na instituição e, ainda assim, acontecia desses se vincularem bastante às atividades, aos educadores, aos amigos que faziam ali. De uma forma ou de outra, era possível ver jovens com uma grande agentividade educacional (Dazzani, 2016), ou seja, expressando curiosidade, abertura ao diálogo e às ideias.

O Centro de Educação, então, se constituía para o território como um dispositivo educacional e desenvolvimental. Entre os jovens e o serviço havia uma relação de pertencimento, de troca e apropriação. Essa relação podia ser observada na microgênese dos fenômenos cotidianos; na forma como os jovens circulavam pelo espaço físico, em como se apropriavam dele, no modo como formavam laços com amigos, e, sobretudo, no relacionamento com os educadores. É possível afirmar que todos os demais processos, dependiam, em grande parte, da qualidade desse vínculo. Isto porque o serviço se orientava por objetivos educacionais de formação e desenvolvimento humano que preconizavam que, para além de conteúdos formais de ensino, as aulas e atividades pudessem se configurar como espaço de escuta e expressão para os jovens.

Dentro disso, observa-se que o pertencimento dos jovens ao espaço se relacionava com a percepção de serem agentes ativos, com papel relevante na dinâmica da instituição. Para isso, a equipe se utilizava de práticas como dar função de monitoria a alunos de estágios avançados, convidá-los a participar do planejamento de atividades, a preparar os eventos, entre outros. Uma das expressões de pertencimento pode ser vista na narrativa de Íris:

Eu conheci Malú¹⁰ no colégio, daí ela foi um dia lá em casa e pediu permissão pra minha vó pra eu participar dos cursos, daí eu insisti tanto pra minha vó que ela acabou deixando. Hoje eu não vivo sem, só quando eu tiver que parar mesmo. Daí, disso que fui indicando pra meus colegas da escola, o curso foi enchendo mais por minha causa, porque a maior parte eu conheço. (Íris, 15 anos)

Íris foi uma das primeiras frequentadoras do Centro de Educação e foi responsável por levar vários amigos para fazerem parte também. A equipe a encorajava a tal exercício de sociabilidade e a jovem sentia-se parte do processo de crescimento da instituição. O percurso

¹⁰ Nome fictício. Amiga de Íris que também fez parte do centro de educação.

e desenvolvimento de Íris era tido pelos educadores como uma memória viva, um símbolo do crescimento e amadurecimento do próprio centro. O acompanhamento longitudinal dos jovens nos seus percursos desenvolvimentais, incluindo suas projeções, fazia parte dos projetos pedagógicos da instituição.

Sendo assim, o Centro de Educação era um espaço onde os jovens podiam projetar. A construção de projetos de vida demanda espaços de elaboração, onde se tenha tempo de reflexão sobre desejos, habilidades, além da troca de informações e conhecimentos sobre o contexto social onde a pessoa se insere e sobre a realidade que circunda os campos de possibilidades (Leão, Alves & Dayrell, 2011). Os jovens podiam encontrar esse espaço nas aulas dos professores e nos grupos mediados pelas psicólogas. Desde a matrícula no serviço, os jovens se deparavam com a necessidade de escolher quais os cursos queriam fazer e baseavam estas decisões nos seus objetivos, fossem eles curiosidade por conhecer tais atividades, ou por identificar que precisavam aprender determinada coisa, ou mesmo porque conheciam amigos que estavam fazendo certa aula.

Nas atividades, se viam interpelados a pensar na sua história de vida, características pessoais, preferências, nas coisas com as quais se identificavam e nas que não se identificavam. As vivências impulsionadas pela entrada do centro geravam novas significações, fomentando a delimitação e o cruzamento de fronteiras, pois ao ver-se como parte de um grupo semelhante em alguns aspectos e distinto em outros tantos, podiam encontrar formas de atravessar estas bordas. Isto porque todo processo de dar significados, cria diferenciações e, então, os educadores podem auxiliar para que as diferenciações não sejam uma barreira demarcada, mas, sim, uma zona de fronteira passível de ser atravessada (Marsico, 2016; 2018b). Sobre esse processo, os jovens destacaram acerca da influência do educação:

Quando chego aqui [no prédio do centro de educação] lembro dos cursos de manutenção, informática, das coisas que eu aprendi e dos momentos que o professor Fabrício me ajudou a tentar me expressar mais e eu realmente demonstrar o que eu sei. Lembro de vocês, de todo o pessoal que me animavam aos poucos a poder me expressar mais, a tentar socializar, mostrar meus talentos, aí com isso eu comecei esse ano a falar mais com o pessoal da sala [da escola], tentar não ficar excluído das coisas e... realmente demonstrar quem eu sou de verdade. (Otávio, 16 anos)

Além dele, Ícaro e Marina relataram:

Quando eu era menor acho que eu nunca parei pra pensar no que queria fazer. Não fui muito como aquelas crianças que, tipo, tinha algum sonho: ser jogador de futebol, bombeiro, algo assim. Acho que eu comecei a pensar mais a partir de três anos atrás ou dois, no grupo de jovens¹¹. (...) Percebi que não quero algo que envolva público, porque até hoje, em apresentações no colégio, eu sinto nervosismo. Mas é algo que eu já venho tentando trabalhar e venho observando uma evolução. (Ícaro, 16 anos)

Sobre essa questão, contou Marina:

Antigamente eu era muito mais [tímida]. Eu acho que por causa do teatro também, tá ajudando bastante a me soltar mais. Na escola ninguém sabia como era minha voz e agora eu já to conseguindo apresentar trabalho na escola, falar com os professores. Ano passado eu era muito tímida, que quando eu falava as pessoas ficavam assim: “Hã?! Ela fala!”... e mudou bastante. (Marina, 14 anos)

Nestes trechos eles destacaram o Centro de Educação como local de formação de vínculos, de aprendizagem, de se perguntar sobre o futuro e de reconhecer habilidades e características, superar dificuldades. Para isso, puderam contar com os colegas e com os educadores. Evidenciaram também que se veem avançando, mas ainda em um processo inacabado.

Outra fala de Ícaro enfatiza o quanto o processo de escolhas inerente ao desenvolvimento e às fases de escolarização pode ser difícil para o jovem. Quando estava relatando, já na etapa do *photovoice*, que tinha se decidido pela área de computação invés de desenho, afirmou:

Agora acho que encontrei um possível rumo. Pra quem tava perdido... Ainda tô um pouquinho angustiada, porque meio que tem essa pressão agora de entrar no terceiro ano [do ensino médio], aí tá essa pressãozinha de ter que escolher o que vai fazer... Aí você pergunta a uma pessoa ou outra e ela já sabe o que vai fazer, aí meus pais perguntando se eu já escolhi... (Ícaro, 16 anos)

¹¹ Forma como eles se referem à atividade mediada pelas psicólogas no centro de educação.

De fato, os momentos de decisão acerca de carreira e estudos compõem um cenário complexo diante do qual os jovens se preocupam cada vez mais cedo (Pereira & Stengel, 2015). A tomada de decisão de Ícaro envolveu a referência do irmão, momentos de conversas com os colegas e educadores e o próprio *photovoice*, como já foi discutido. O processo de escolhas é, nessa perspectiva, análogo ao fenômeno de estabelecimento de fronteiras, como dito anteriormente. Ao eleger um “*possível rumo*” para si, o jovem delimita as opções com que precisa lidar, deixando de fora aquelas que não lhe convém no momento, atenuando a pressão que seja ainda maior sem esta definição. Nesse sentido, as fronteiras fornecem também contenção e estabilidade em determinadas situações que poderiam ser instáveis ou caóticas sem tais demarcações (Marsico, 2018a).

As narrativas e discussões expostas evidenciam, em última instância, o papel que cumpre aquilo que está no entorno dos jovens quanto às suas elaborações semióticas, incluindo os seus projetos de vida. A Psicologia Cultural da Educação fornece importantes elementos para melhor compreender de que forma isso acontece.

Construções, suportes e fronteiras: Contribuições da Psicologia Cultural da Educação

A Psicologia Cultural da Educação se dedica a compreender os processos educacionais que se dão nos diversos setores da vida humana, buscando superar barreiras que restringem a ação de aprender e ensinar, para incluir contextos formais e informais e os vários modos de vida na cultura (Marsico, Dazzani, Ristum & Bastos, 2015). No seu trabalho *Manifesto for the future of education*, Marsico (2017, p.765), baseando-se no legado de Jerome Bruner, estabelece como axiomas da Psicologia Cultural da Educação que: a educação está a serviço do desenvolvimento futuro; corresponde a um processo complexo no qual os indivíduos se tornam humanos; e, por fim, que a educação opera nos limites entre o real e o possível¹². Nessa proposta, Marsico (2017) afirma que os processos educativos atuam na liminaridade, visto que os indivíduos se desenvolvem na medida em que vivenciam um contínuo processo de construção de significados que criam, modificam e superam os limites da mente e da sociedade, em um constante cruzamento de fronteiras.

¹² Ao falar em mundos possíveis e nessa fronteira entre o real (ou existente) e o possível, o sentido de possibilidade para Marsico (2017) e Bruner (1998) se refere ao que é capaz de ocorrer mesmo não estando evidenciado ainda, ao que está na ordem do vir-a-ser, do tornar-se.

A educação envolve os fenômenos pertencentes ao campo do devir, daquilo que “ainda não é”. Ela age a partir de um horizonte que nunca é plenamente alcançado, pois, quando se avança na direção de sua ampliação, ele se move e também avança (Marsico, 2017; 2018a). Nesse campo os indivíduos fazem inúmeros progressos que podem passar despercebidos pela escola, pela ótica institucional, pois acontecem na fronteira do que ainda não é observável. Conforme expôs Vygotsky (1991) esses processos se dão na Zona de Desenvolvimento Proximal, que corresponde a uma faixa onde estão sendo maturadas as funções em estado embrionário. Tendo em vista essa concepção, interessa não somente a aprendizagem já completada, totalmente expressa, mas também aquilo que está em estado de formação.

Os processos educativos se dão a partir de relações, e não isoladamente. Assim, aquilo que está se desenvolvendo na Zona de Desenvolvimento Proximal requisita a participação do mundo relacional dos sujeitos. Ao considerar os processos que acontecem nessa zona, os educadores podem atuar de forma a proporcionar melhores condições para que o desenvolvimento, que já está em curso, se expresse a nível real (Vygotsky, 1991).

Nesse sentido, educadores e outras pessoas ao redor dos jovens podem atuar facilitando e dando sustentação aos seus processos de desenvolvimento. Estudando isso, Wood, Bruner e Ross (1976) estabeleceram o conceito de *scaffolding*, que corresponde a um procedimento no qual um tutor (pessoa mais velha ou com mais expertise em determinada tarefa) auxilia o novato a resolver um problema ou atingir uma meta que, inicialmente, estaria além de seus esforços. Na tradução literal para o português, a palavra significa andaime, que se refere a um tipo de equipamento provisoriamente montado para dar apoio ao trabalho de operários na construção civil. O termo foi cunhado pelos autores em alusão a esse tipo de estrutura. Eles defendem que contar com este procedimento pode levar o aprendiz a alcançar um patamar de competência mais avançado, que se soma a suas habilidades já adquiridas e se complexifica em novas¹³.

O *scaffolding* corresponde, assim, a uma assistência qualificada, que ajuda o aprendiz a se apropriar das habilidades e da confiança necessárias para ultrapassar um limite e se direcionar a novas tarefas e aquisições desenvolvimentais. Há, no entanto, uma condição primordial para isso, que é o aluno ser capaz de reconhecer a resolução da questão, mesmo

¹³ Wood, Bruner e Ross (1976) chegaram a essas conclusões a partir de um experimento que dava a crianças e suas tutoras a tarefa de montar uma pirâmide com blocos de brinquedo complexos e interligados. No experimento eles identificaram que as tutoras mobilizavam seus conhecimentos prévios sobre a criança, a fim de proporcionar meios para que ela conseguisse realizar a tarefa. Isso possibilitou compreender aspectos da relação de aprendizagem como um sistema interativo de troca.

antes de estar pronto para executá-la por si mesmo, pois “a compreensão da solução deve preceder a produção” (Wood, Bruner & Ross, 1976, p.90). Este, além de ser um exercício de formulação de hipóteses e previsão de resultados, é um exercício de imaginação, de antecipação. Por isso, o sujeito precisa ter elementos suficientes que lhe possibilitem enxergar o resultado, caso contrário, não saberá de que modo alcançou a resolução.

Dessa forma, realizar a função de tutor nesse processo não significa fazer pelo aluno, nem tampouco apenas motivar, mas se certificar de que ele tenha os elementos necessários para o alcance da tarefa. Wood, Bruner e Ross (1976) estabelecem alguns procedimentos fundamentais do *scaffolding*, como despertar a imaginação e o interesse do educando para a tarefa, reduzir os graus de dificuldade a um nível compatível com o momento do desenvolvimento e auxiliar o aprendiz a manter a direção de realização da proposta, para que não estacione antes de completar seu objetivo. Além disso, inclui demarcar os aspectos da tarefa que são mais relevantes, demonstrando com exemplos o que o indivíduo ainda precisa fazer além do que já foi feito, e ajudar a lidar com as frustrações que surgirem. Assim como os andaimes de uma obra são retirados quando ela está pronta, também no *scaffolding* o tutor compreende que sua presença na tarefa é provisória e seu objetivo é exatamente que ela deixe de ser necessária no momento adequado.

Embora o conceito de *scaffolding* tenha sido estabelecido a partir de uma experiência concreta com crianças, as constatações dos pesquisadores não se restringem à infância, mas, sim, se aplicam aos processos de desenvolvimento que se dão ao longo da vida, nos domínios mais amplos dos processos educacionais. Essa teoria ilustra a importância das bases que fundamentam as elaborações semióticas das pessoas, em especial (mas não apenas) as crianças e jovens, e que são fincadas pelos professores, pais, ou outras figuras de referência. Para a juventude, os procedimentos de *scaffolding* são essenciais para o atravessamento de fronteiras nas suas vivências no espaço relacional, na aquisição de confiança em si e nos seus recursos, para a formação da identidade e, claro, para poderem construir suas projeções de futuro e efetivar mudanças no seu contexto.

Familiares, educadores, pessoas de referência para os jovens, atuam como *scaffolding*, fornecendo as bases de sustentação para que os sujeitos consigam enxergar o cumprimento de seus objetivos. Essas pessoas não operam isoladamente, e sim no ambiente sociocultural, em que precisam negociar com os elementos da mesogênese e da ontogênese. Em grande parte, seu trabalho consistirá em favorecer a superação ou transformação das limitações do meio social, auxiliando o jovem a antever os caminhos e desafios à sua frente, e buscando recursos

no campo que minimizem as dificuldades. Isso é particularmente importante pela premissa que afirma que o aprendiz precisa ser capaz de antecipar o resultado para que possa, então, proceder à sua condução (Wood, Bruner & Ross, 1976). Nesse processo, a imaginação tem um valor fundamental, pois é uma função mental superior que orienta escolhas, possibilita construir formas de enfrentamento diante de situações conflitivas e favorece os processos de desenvolvimento em curso (Tateo, 2015b).

Dessa forma, os planos delineados podem se modificar, podem ser totalmente alterados, porém, o horizonte que fora alargado não volta a se reduzir. Projetar envolve a integração de novos elementos no horizonte psicológico (Tateo, 2014) e, portanto, as semiotizações feitas a partir dessa inclusão precisam negociar com os novos significados elaborados. Assim, ainda que os indivíduos percorram caminhos distintos do que projetavam em outra época, as distinções serão assim definidas tomando como referência o que foi significado até então.

Sendo assim, a construção de projetos configura-se como uma tarefa desenvolvimental pois aciona funções de antecipação de futuro, imaginação, tomada de decisões, significação e, subjacente a estes processos, o atravessamento de fronteiras. Tal construção ocorre no *entre* o hoje, que carrega os elementos do passado, e o futuro, sendo este o espaço do devir, do tornar-se (Marsico, 2018a). É exatamente no campo do *entre* onde se operam as transições fundamentais para os processos educacionais e desenvolvimentais (Marsico, 2015). Bergson (2020) enfatiza o potencial contido na capacidade humana de projetar-se no futuro ao afirmar que “A ideia do futuro, prenhe de uma infinidade de possíveis, é, pois, mais fecunda do que o próprio futuro, e é por isso que há mais encanto na esperança do que na posse, no sonho do que na realidade” (p. 21).

Por isso, possibilitar espaços para o devir, para estas construções, de forma estruturada e com suporte de qualidade, é de suma importância para o desenvolvimento da juventude. Essa instância, embora seja pouco considerada, é essencialmente ligada à educação, visto que, lidar de forma incessante com restrições e oportunidades (Marsico, 2017) é uma tarefa constante na vida dos indivíduos e se relaciona com os processos educativos que ocorrem ao longo da vida.

Os processos educativos que se dão fora do domínio formal de ensino, são de especial interesse para a Psicologia Cultural. Dentro desse campo, conforme Marsico (2017; 2018b), a Psicologia Cultural da Educação concebe a educação como movimento orientado a uma meta, que reestrutura as vidas pessoais dentro e fora da escola e, por isso, deve considerar os

processos liminares, as negociações e transições nos diferentes contextos de vida dos sujeitos. Essa perspectiva propõe que se lance o olhar para os fenômenos de deslocamento das pessoas e grupos nas zonas de fronteira em que transitam cotidianamente, visto que esses movimentos geram cruzamentos de natureza semiótica que implicam em processos desenvolvimentais (Marsico, 2018a).

Partindo dessa perspectiva, foi possível compreender a extensão dos processos educativos em que os jovens estavam enredados através das suas vivências espaço-temporais. Foi percebido que a grande parte dos movimentos que levavam a uma aquisição de habilidades, ao atravessamento de fronteiras, à ampliação de repertório simbólico, acontecia fora das salas de aula, ou, pelo menos, de forma transversal ao que, geralmente, é o foco dos planos pedagógicos. Nesse sentido, as ações de imaginação, as elaborações simbólicas, as projeções de futuro, promovem condições para o cruzamento de fronteiras, o que, em última instância, está no cerne da educação.

Ao longo desta pesquisa, foi percebido que as vivências dos jovens, contando com amparos nas suas significações e construções, lhes conferiram alargamento do horizonte psicológico (Tateo, 2014) e possibilitaram desenvolver seu senso de pertencimento, enquanto identificavam e lidavam com as fronteiras existentes ao redor. Os deslocamentos feitos entre a casa, a rua, o Centro de Educação, a escola e outras zonas da cidade se mostraram como movimentos que conferiam aos jovens maior clareza acerca da amplitude do seu contexto. Isto porque ao reconhecer o que está fora (de sua casa, de seu bairro), melhor eles podiam lidar com o que se situava para dentro dessa zona. O olhar para fora – da casa ao mundo além dela, proporcionou aos participantes a criação de objetos semióticos dentro, no campo psicológico, gerando uma dilatação no horizonte dos seus espaços de vida. O esquema a seguir ilustra essa definição.

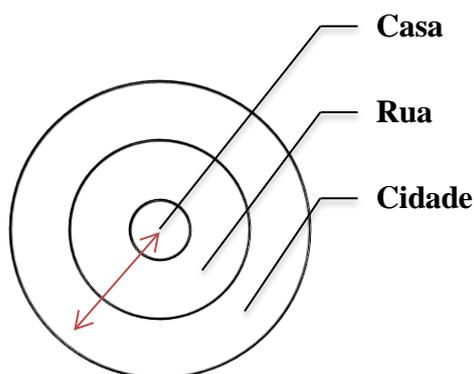


Figura 3 : Ampliação bidirecional do espaço de vida.

A seta na figura indica que o movimento é bidirecional, de forma que o olhar de expansão para fora, retorna como uma ampliação do olhar para dentro. Atravessar uma das fronteiras desse conjunto já altera a percepção em relação ao todo, pois a qualidade da relação entre as partes é definida pela fronteira (Marsico, 2016). Dito de outro modo, cruzar a zona fronteira entre a casa e a rua já permite perceber que a casa faz parte de um todo maior, que, por sua vez, está inserido em outro espaço mais complexo. Esse atravessamento topográfico tem implicações cognitivas, sociais, simbólicas. Essa ampliação feita pelo indivíduo em interação no seu contexto possibilita ressignificar o que é viver naquele território (Santos, 2015).

Tais atravessamentos e construções podem alterar também a janela de possibilidades (Tateo, 2019) socialmente designada para essa população. Os projetos e elaborações tecidas por estes jovens questionam os discursos dominantes acerca desse grupo e desafiam a eles próprios na direção de novos cruzamentos. Assim, acreditamos que, a cada atravessamento feito por um jovem da periferia que questiona a trajetória estabelecida socialmente para ele, essa janela se alarga. Da mesma forma, as emergências da microgênese podem, gradualmente, alterar o quadro da mesogênese e da ontogênese.

As transformações que podem ser geradas a nível coletivo não devem, contudo, ser responsabilidade exclusiva de ações individuais. É importante que existam iniciativas e espaços que assegurem aos jovens os meios para superação de fronteiras, através de políticas públicas e atuação engajada da sociedade.

Esta pesquisa permitiu visualizar o potencial desenvolvimental das vivências no território e as relações destas experiências com a construção de projetos de vida. Os resultados aqui discutidos sugerem que quanto mais os jovens encontram espaços a partir de onde podem se projetar no futuro, obtendo sustentação para tal, mais se implicam na sua trajetória educacional. Ademais, nota-se que o território proporciona práticas educativas que vão além do âmbito institucional e escolar. Tratam-se de processos de aprendizagem e desenvolvimento que partem das interações sociais, da execução de ações no ambiente público, do compartilhamento de significados pessoais e coletivos no espaço e tempo da cidade, do enfrentamento dos problemas atinentes ao contexto. As palavras de Carrano (2008) explicitam a extensão dos domínios educacionais relativos ao território:

O mundo do trabalho, as relações familiares, a participação em atividades educativas orientadas, a participação no circuito de produção e consumo de mercadorias culturais,

os percursos pela cidade, o acesso à fruição de bens culturais materiais e imateriais, a vivência ou negação da experiência pública da circulação pelas ruas e espaços públicos, dentre outras possibilidades desigualmente distribuídas pelo tecido urbano, compõem uma complexa rede educativa que envolve espaços formais de aprendizagem e possibilidades para experiências informais que configuram a dimensão educativa de uma cidade (p.63)

Tendo isso em vista, fica evidente que o campo da educação necessita, cada vez mais, articular suas práticas e objetivos a essa dimensão, não se restringindo aos conteúdos formais e nem considerando apenas o nível de desenvolvimento concretamente expresso. Afinal, são essas as experiências que mais ficam marcadas nas narrativas dos jovens como elementos fundamentalmente relacionados às suas escolhas e creditados aos seus modos de engajamento no âmbito educacional, profissional e social.

O olhar direcionado aos processos educativos e desenvolvimentais fomentados pelo território é imprescindível para compreender as trajetórias dos jovens e encontrar meios de transformação social realmente efetivos, o que, a nosso ver, constitui um dos objetivos primordiais da educação. As ferramentas para alcançar esse intuito se encontram no território, que é composto por pessoas reais, que são as que mais conhecem sua própria realidade e, portanto, os meios de avançar a partir dela.

A Psicologia Cultural da Educação Comunitária, assim, propõe aos educadores e a todas as instâncias que lidam com essa juventude, que se atentem para a extensão dos processos educacionais que acontecem cotidianamente, a fim de promover qualitativamente novos alcances junto aos jovens.

O território da periferia é permeado por questões que extrapolam sua topografia, que têm origem nas desigualdades e processos de poder macropolítico e econômico. Mas essa não é a única face da periferia, onde germina também enorme diversidade cultural e onde se vê uma riqueza de estratégias desenvolvidas pelas pessoas em seu próprio território na direção de sua educação e desenvolvimento.

Marsico (2018b) alinha três condições fundamentais, aplicáveis às escolas, ONGs e outras instâncias, para promover transformação e não ser espaço de reprodução das desigualdades: 1) considerar a agentividade dos indivíduos, tendo em vista que as condutas humanas são orientadas para o futuro; 2) dar voz às histórias pessoais, compreendendo os significados das experiências para os sujeitos e as relações intergeracionais dos mesmos; 3)

compreender as especificidades do contexto cultural em questão, do ponto de vista geográfico, socioeconômico, político e psicossocial.

Estas propostas são particularmente relevantes para as Organizações Não-Governamentais e órgãos que vão ao território das periferias com objetivos de promoção de mudanças locais e, muitas das vezes, impõem padrões externos aos indivíduos. É preciso dialogar sempre com as pessoas a quem se direcionam as intervenções, interagindo verdadeiramente no espaço e tempo vividos, e não a partir do que é normativo e instituído.

Por isso a proposta de uma Psicologia Cultural da Educação Comunitária, sinalizada aqui de forma ainda incipiente, enfatiza que a direção desses mundos possíveis a serem cultivados por educadores e pelos jovens, devem nascer do próprio território. É tarefa essencial nessa empreitada que os indivíduos possam ter acesso aos elementos de novidade (Valsiner, 2012) que venham a ampliar seus horizontes, todavia, a base de referência precisa partir sempre dos próprios agentes, pois é do pertencimento que surge a possibilidade de fluidez e de avanço.

Para finalizar, nos remontamos a fotografia escolhida por Íris, retratando o pôr-do-sol visto da casa do seu avô, onde passou muitos momentos da infância. A jovem mencionava que tinha daquela cena muitas lembranças, mas que seu gosto por ver o pôr-do-sol vinha especialmente do fato de que esse fenômeno da natureza lhe remetia às diferenças, pois cada dia se apresentava de um jeito. O olhar de Íris é, pois, carregado de futuro, de abertura para enxergar a diversidade e ver o horizonte como uma fronteira por onde ela consegue transitar. Tal narrativa nos conduz a pensar na orientação para o tempo irreversível e no desenvolvimento humano como sistema aberto que nunca está completo, mas inevitavelmente caminha para frente (Valsiner, 2012).



Fotografia 7 : Pôr-do-sol (arquivo pessoal da participante).

Como enfatiza Marsico (2017), o ser humano deve ser visto como “um agente orientado para o futuro, que luta por superar os limites da realidade atual até novos mundos possíveis” (p.763). Portanto, dentre as principais funções dos pesquisadores, educadores, psicólogos neste campo, está a de tornar o terreno fértil para que os jovens possam projetar, dando sustentação para que tenham suas construções. É dessa forma que se cumpre um dos objetivos essenciais da educação, que é transformar os mundos existentes em mundos possíveis e fazer com que estas possibilidades contenham, em alguma medida, mundos infinitos. O futuro, então, está permeando todos os processos de desenvolvimento humano, está preenchendo os seres a todo momento, tanto nas suas memórias, quanto nas expectativas. Reconhecer isso possibilita um novo olhar para a educação, para as periferias, para os indivíduos.

5. Considerações Finais – Futuros Possíveis

O desenvolvimento desta pesquisa foi caracterizado pelo mergulho no campo de investigação e constante diálogo com a lente teórica que o conduziu. Esse processo permitiu nos aproximar do fenômeno proposto, tendo em vista uma concepção epistemológica marcada pela perspectiva de que os instrumentos simbólicos da cultura atuam como mediadores do pensamento e das representações da realidade vivida pelos seres humanos (Bruner, 1991).

As bases deste trabalho se assentam na Psicologia Cultural, que prevê que a experiência humana se organiza pela lógica da irreversibilidade do tempo e é, portanto, orientada para o futuro (Valsiner, 2014). Essa organização se dá por meio de mediações semióticas, compreendidas a partir de um contexto compartilhado socialmente (Marsico, Dazzani, Ristum & Bastos, 2015). Por isso, investigar os espaços de vida das pessoas, com suas significações, é fundamental para compreender os processos desenvolvimentais e educacionais inerentes às experiências.

O ato de projetar-se no futuro, sob a premissa do tempo irreversível, configura-se como fenômeno relacionado ao processo de desenvolvimento humano, que ocorre ao longo de toda a vida, em coordenadas espaço-temporais específicas (Marsico, 2018a; 2018b; Valsiner, 2008). Assim, a construção de projetos de vida tem por base as vivências no ambiente e uma contextualização temporal.

Partindo do preceito de que a realidade é interpretada pelos indivíduos com base em significados atribuídos e compartilhados culturalmente (Bruner, 1998), faz-se necessário investigar as significações dadas às vivências no tempo e espaço pelos sujeitos, para que se possa apreender os modos de construção de seus projetos de vida. Por isso, este estudo objetivou compreender as vivências de tempo e espaço dos jovens da periferia implicadas na construção de seus projetos de vida.

Tendo em vista a concepção de que o objeto de estudo deve ser visto como processo e não como fenômeno estático, assume-se que, para investigar fenômenos dessa natureza, é necessária uma metodologia capaz de nos aproximar da complexidade e dinamicidade das vidas humanas e seus contextos (Valsiner, 2017). Assim, adotamos a orientação etnográfica, e como método, as entrevistas *walk-along* (caminhar junto), o *photovoice* e os registros de campo.

Acreditamos que a orientação metodológica escolhida favoreceu que emergissem os significados dados pelos jovens às suas vivências e permitiu nos acerrar dos processos desenvolvimentais e educacionais envolvidos na construção de seus projetos de vida.

Dessa forma, esta investigação mostrou que os jovens estão constantemente atravessando fronteiras topográficas, simbólicas, sociais¹⁴ Isso acontece nos seus cotidianos quando transitam de uma rua a outra, frequentam uma escola ou curso em outro bairro, vão a outras partes da cidade por lazer ou para cumprir tarefas. O deslocamento das pessoas se relaciona à necessidade de descoberta, que é cultivada culturalmente na humanidade (Valsiner, 2012). O tempo decorrido nesses trânsitos e as ações daí decorrentes se tornam um meio de aquisição de habilidades e da emergência de diversos mecanismos relevantes para o desenvolvimento (Marsico, 2018b). Nesses movimentos, os jovens estão também cruzando fronteiras simbólicas, através de tomadas de decisões, desenvolvimento de sociabilidades, afirmação de identidades e emergência de novas significações diante de situações em que barreiras se convertem em uma zona passível de ser atravessada. Concomitantemente, os indivíduos trespasam fronteiras sociais, rompendo com a predeterminação de lugar que o sistema socioeconômico lhes oferece, e se apropriando de dispositivos de educação, lazer, cultura e arte. O pertencimento ao seu território e a ocupação de novos espaços dentro e fora dele mobilizam mudanças expressivas de aspectos socioculturais.

A pesquisa apontou que as vivências dos jovens no território se desenrolam fazendo fronteira, ainda, com as práticas e significados envolvendo o mundo digital. Essa é uma dimensão cada vez mais presente na vida das pessoas e pode auxiliá-las no atravessamento de outras fronteiras, como também pode gerar problemas. Percebemos que as informações, trocas e papéis assumidos no mundo virtual forneceram elementos aos participantes para as suas elaborações de futuro, especialmente quando encontravam espaço para que isso fosse compartilhado e expresso entre suas relações. Por isso, é importante que os espaços educativos voltados à juventude ajudem a promover um ambiente de socialização e diálogo em relação às experiências com as redes digitais, a fim de que os jovens saibam discernir e reagir diante de situações que possam representar risco à sua segurança e bem estar físico e mental. Além disso, ter espaços de socialização, redes de apoio bem estabelecidas e, junto a isso, ter acesso às possibilidades que as tecnologias da informação oferecem, faz com que os jovens tenham mais elementos que ampliem seus horizontes semióticos.

¹⁴ Embora possa-se nomear fronteiras classificando-as em simbólicas, sociais, geográficas e outras, a designação de uma fronteira depende sempre da interpretação compartilhada entre os seres humanos. Dessa forma, uma fronteira, mesmo topográfica, marcada pela ação da natureza, é também simbólica (Marsico, 2016; Scott, 2020).

No decorrer deste trabalho expusemos a relação que os jovens mantêm com o futuro imediato e os seus planos de longo prazo. Esses últimos foram caracterizados e divididos em: projetos de formação e profissionalização; projetos de independência e laços afetivos; e projetos de engajamento social. Com relação ao primeiro eixo, todos ressaltaram o desejo de continuidade dos estudos e enfatizaram que a formação educacional e profissionalização ocupam lugar importante nos seus projetos. Todos consideravam entrar para o ensino superior, sendo que alguns pensavam em fazer curso técnico antes, e trabalhar a fim de custear a formação superior. Alguns citaram que tentariam entrar em programas de estágio que permitissem ter um trabalho de meio período para conciliar com a escola ou cursos futuros. Destarte, todos enfatizaram os estudos como meio de atingir esse objetivo. Visando esse fim, eles relataram que estavam mantendo, ou buscando manter, uma rotina para estudar os conteúdos escolares e extra escolares, faziam cursos para explorar suas afinidades ou adquirir habilidades, e seguiam atentando-se a informações e oportunidades de formação.

Quanto ao segundo eixo, foi notório que as relações afetivas desempenham um papel relevante na elaboração dos projetos de vida dos jovens. Foi visto que as características dos relacionamentos estão passando por mudanças e que os padrões envolvidos nas estruturas de poder e nas relações estão sendo questionados pelas juventudes. Planos de matrimônio e maternidade/paternidade foram pouco citados e, quando apareceram, foram condicionados a vir depois de conquistas profissionais. Todos os participantes mencionaram a contribuição dos amigos na sua trajetória e destacaram que manter tais amizades era parte dos seus projetos. Também foi citada a expectativa de conhecer pessoas novas em contextos diversificados, sendo este um plano que eles procuravam executar já no cotidiano e esperavam que os novos papéis que fossem assumir no futuro envolvessem laços de amizade satisfatórios.

Os projetos de engajamento mostraram que o fato de se inserirem em uma realidade social caracterizada por lacunas estruturais, por um lado, mas também por grande diversidade em outro, não lhes paralisa, mas, antes, lhes convoca a uma reflexividade que se expressa em ações fortemente voltadas ao futuro. Estas ações contemplavam pautas relacionadas às desigualdades de gênero e ao meio ambiente. Foi percebido que as interações no espaço relacional podem fertilizar projetos que ultrapassam a esfera individual e impulsionam metas e comportamentos que têm a capacidade de reverberar em outros grupos, dialogando com a mesogênese e ontogênese.

Nas suas vivências os jovens contaram com fatores que impulsionavam e sustentavam suas elaborações, permitindo que viessem a projetar suas ações e perspectivas e se sentissem

capazes de transitar e atravessar zonas de fronteira. Entre esses fatores foi destacada participação da família nos seus processos de transição. Estas famílias forneciam apoio e suporte aos jovens, de modo que os projetos deles se configuravam como projetos coletivos, conforme o conceito de Velho (2003). Percebia-se um esforço conjunto dos familiares para viabilizar os planos de formação e as conquistas almejadas pelos jovens.

Outro fator relevante visto neste estudo foi a sociabilidade desenvolvida pelos jovens, que se refere à dinâmica das relações tecidas no fluxo do cotidiano, envolvendo os relacionamentos interpessoais e as relações com o tempo e o espaço (Dayrell & Carrano, 2014). Nessa esfera, as amizades representam campo de afetos e também de escolhas, identificação e diferenciação, de forma que a relação com os amigos fornece parâmetros para o estabelecimento de similaridades e distinções eu-outro e nós-outros. Dessas interações surgem, muitas vezes, formulações de estratégias e recursos para lidar com entraves aos planos, bem como emergem elementos novos que se somam aos projetos iniciais ou que os modificam.

Uma das esferas que promovem sociabilidades e também fornecem elementos de construção e sustentação de projetos aos jovens é a escola. Foi visto que os professores que buscam dialogar e incentivar os jovens se constituem como figuras de referência. Quando não encontram nos professores essa postura, ainda assim a escola é vista como parte do caminho necessário a percorrer para obter êxito futuro e para deter conhecimento. O status de uma boa escolarização é algo almejado e valorizado por esses jovens.

Além disso, por força da escola os jovens experimentam processos educativos e desenvolvimentais que se estendem para fora dela, através das interações interpessoais, do confronto com a dimensão temporal demarcada institucionalmente, das experiências no território entre seus percursos e outros fatores.

Por fim, o centro de educação, a partir de onde se desenvolveu a pesquisa, foi marcado pelos participantes como ambiente significativo no seu cotidiano, e considerado pelas pessoas do território como um dispositivo educacional e desenvolvimental. Entre os jovens e o serviço havia uma relação de pertencimento, de troca e apropriação. Essa relação podia ser observada na microgênese dos fenômenos cotidianos; na forma como os jovens circulavam pelo espaço físico, em como se apropriavam dele, no modo como formavam laços com amigos, e, sobretudo, no relacionamento com os educadores.

Os jovens encontravam no serviço um espaço onde podiam projetar. Nas atividades, se viam interpelados a pensar na sua história de vida, características pessoais, preferências, nas

coisas com as quais se identificavam e nas que não se identificavam. As vivências impulsionadas pela entrada do centro geravam novas significações, fomentando a delimitação e o cruzamento de fronteiras, pois ao ver-se como parte de um grupo semelhante em alguns aspectos e distinto em outros tantos, podiam encontrar formas de atravessar estas bordas. Considerando que todo processo de dar significados cria diferenciações, os educadores buscavam auxiliar para que as diferenciações não fossem uma barreira demarcada, mas, sim, uma zona de fronteira passível de ser atravessada (Marsico, 2016; 2018b).

A educação trata de um horizonte que nunca é plenamente alcançado, visto que, quando se avança na direção de sua ampliação, ele se move e também avança (Marsico, 2017). Essa é uma instância que envolve fenômenos que pertencem ao campo do devir, daquilo que “ainda não é” (Marsico, 2018a). Sendo assim, nota-se que os indivíduos fazem inúmeros progressos que podem passar despercebidos pela escola. Estes acontecem em uma zona de fronteira, tal como expôs Vygotsky (1991) a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximal, que afirma que aquilo que ainda não está totalmente expresso, mas potencialmente já se anuncia, é tão relevante quanto o que já é observável. Nesse processo, a imaginação é convocada por ser uma função mental superior que orienta escolhas, possibilita antever formas de enfrentamento diante de situações problema e favorece os processos de desenvolvimento em curso (Tateo, 2015b).

Os processos educativos se dão a partir de relações e não isoladamente. Por isso, aquilo que está se desenvolvendo na Zona de Desenvolvimento Proximal requisita a participação do mundo relacional dos sujeitos. Nesse sentido, o auxílio de outras pessoas nos processos de desenvolvimento e aprendizagem funciona como *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976), como andaimes que dão sustentação às edificações simbólicas do indivíduo. Este é um procedimento no qual alguém com mais experiência auxilia o novato a resolver um problema ou atingir uma meta que, inicialmente, estaria além de seus esforços. Wood, Bruner e Ross (1976) defendem que este processo leva o aprendiz a alcançar um patamar de competência mais avançado, que se soma às suas habilidades já adquiridas e se complexifica em novas.

Considerando que projetar-se no futuro é uma ação desenvolvimental que envolve processos educativos, contar com um *scaffolding* é de extrema importância. Neste caso, o procedimento corresponde a uma assistência significativa, que impulsiona o jovem a se apropriar das habilidades e da confiança necessárias para atravessar fronteiras em suas

vivências, que constituem, gradualmente, suas construções orientadas para o futuro. Essa assistência pode ser mediada por educadores, familiares, pessoas de referência para o jovem.

Portanto, a construção de projetos configura-se como uma tarefa desenvolvimental que aciona funções de antecipação de futuro, imaginação, tomada de decisões, significação e, subjacente a estes processos, o atravessamento de fronteiras. Tal construção ocorre no *entre* o hoje, que carrega os elementos do passado, e o futuro, sendo este o espaço do devir, do tornar-se (Marsico, 2018a). É exatamente no campo do *entre* onde se operam as transições fundamentais para os processos educativos e desenvolvimentais (Marsico, 2015). Bergson (2020) enfatiza o potencial contido na capacidade humana de projetar-se no futuro afirmando que: “A ideia do futuro, prenhe de uma infinidade de possíveis, é, pois, mais fecunda do que o próprio futuro, e é por isso que há mais encanto na esperança do que na posse, no sonho do que na realidade” (p. 21).

Dessa forma, possibilitar espaços para o devir, para estas construções, de forma estruturada e com suporte de qualidade, é de suma importância para o desenvolvimento das juventudes. Essa instância, embora seja pouco considerada, é essencialmente ligada à educação, visto que, lidar de forma incessante com restrições e oportunidades (Marsico, 2017) é uma tarefa constante na vida dos indivíduos e se relaciona com os processos educacionais que ocorrem ao longo da vida.

No decorrer desta pesquisa, foi percebido que as vivências dos jovens, amparadas e referenciadas pelas instâncias e pessoas que ofereciam *scaffolding* às suas construções, lhes conferiram alargamento do horizonte psicológico (Tateo, 2014) e possibilitaram que, ao definir fronteiras entre os espaços onde viviam, pudessem desenvolver senso de pertencimento. Os deslocamentos feitos entre a casa, a rua, o centro de educação, a escola e outras zonas da cidade se mostraram como movimentos de grande importância para que os jovens pudessem se situar contextualmente, pois, ao reconhecer o que está fora (de sua casa, de seu bairro), melhor eles podiam lidar com o que se situava para dentro dessa zona. O olhar para fora, partindo das experiências desde a casa familiar até a metrópole como parte de um todo social maior, proporcionou para os participantes a criação de objetos semióticos dentro, no campo psicológico, gerando uma dilatação no horizonte dos seus espaço de vida.

Tais atravessamentos e construções podem alterar a janela de possibilidades (Tateo, 2019) socialmente designada para essa população. Os projetos e elaborações tecidas por estes jovens questionam os discursos dominantes acerca desse grupo e desafiam a eles próprios na direção de novos cruzamentos. Assim, acreditamos que, a cada atravessamento feito por um

jovem da periferia que questiona a trajetória estabelecida socialmente para ele, essa janela se alarga. Da mesma forma, as emergências da microgênese podem, gradualmente, alterar o quadro da mesogênese e da ontogênese.

A partir dessas considerações, afirmamos que o trabalho em contexto comunitário educacional deve dialogar com a Psicologia Cultural da Educação, visto que ela proporciona que os educadores enxerguem a extensão dos processos educacionais que acontecem cotidianamente e possam, assim, promover novos alcances junto aos jovens. Dentre as principais funções do pesquisador e educador neste campo está a de tornar o terreno fértil para projeções, dando sustentação para que se processem tais construções. É dessa forma que se cumpre um dos objetivos essenciais da educação, que é transformar os mundos existentes em mundos possíveis (Marsico, 2017), e fazer com que estas possibilidades contenham, em alguma medida, mundos infinitos.

O território da periferia é permeado por questões que extrapolam sua topografia, que têm origem nas desigualdades e processos de poder macropolítico e econômico. Mas essa não é a única face da periferia, onde germina também enorme diversidade cultural e onde se vê uma riqueza de estratégias desenvolvidas pelas pessoas em seu próprio território na direção de sua educação e desenvolvimento.

Por isso a proposta de uma Psicologia Cultural da Educação Comunitária, sinalizada aqui de forma ainda incipiente, enfatiza que a direção desses mundos possíveis a serem cultivados por educadores e pelos jovens, devem nascer do próprio território. É tarefa essencial nessa empreitada que os indivíduos possam ter acesso aos elementos de novidade (Valsiner, 2012) que venham a ampliar seus horizontes, todavia, a base de referência precisa partir sempre dos próprios agentes, pois é do pertencimento que surge a possibilidade de fluidez e de avanço.

Para chegar a estas reflexões, a metodologia adotada teve um papel crucial, pois permitiu que os jovens falassem de si e de suas projeções nos locais de onde elas partiam. Foi a partir dessa relação com o território que pudemos nos aproximar daquilo que extrapolava suas fronteiras. Cumpre assinalar que as imagens produzidas pelos participantes com o *photovoice* não se fizeram tão presentes aqui porque a maioria delas eram fotografias suas com seus amigos e familiares, que, em atenção aos procedimentos éticos, não poderiam ser divulgadas. No entanto, nota-se que seu conteúdo reforça o lugar das relações interpessoais na dinâmica dos jovens.

A presente pesquisa propôs um olhar de desconstrução de posições cristalizadoras acerca da juventude da periferia, mas também pretendeu impelir a construção de ideias, sinalização de percursos e novas perspectivas teóricas, metodológicas e práticas. Contudo, não pretendíamos, nem poderíamos, esgotar a extensão do fenômeno. Desse modo, nas diversas fronteiras atravessadas na realização da investigação, avanços foram alcançados, enquanto outros pontos permaneceram ainda na zona do *entre*, como setas que apontam caminhos possíveis.

Dentre essas possibilidades está a pertinência de pesquisas futuras que contemplem recortes específicos que aqui não foram aprofundados, como gênero, raça e outras interseções. Ademais, o ponto de chegada deste estudo nos mostrou um horizonte que, à medida que nos aproximávamos, ele se alargava, nos impelindo a avançar com ele. Desse modo, indicamos aqui um caminho futuro que busque a ampliação da investigação através das perspectivas de diálogo com uma Psicologia Cultural da Educação Comunitária, para compreender mais à fundo as interconexões entre o território e a educação, a partir dos processos semióticos envolvidos no estabelecimento de fronteiras.

Referências

- Aderaldo, G.; Raposo, O. (2016). Deslocando fronteiras: notas sobre intervenções estéticas, economia cultural e mobilidade juvenil em áreas periféricas de São Paulo e Lisboa. *Horizontes Antropológicos*, 22(45), 279-305. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832016000100011>
- Aguiar, C. C. T. de, & Vicentin, M. C. G. (2018). Políticas de Segurança e Guerra aos Pobres: o Caso da Praça Sete Jovens. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(spe2), 238-251. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000212289>
- Aisenson, G. et al. (2015) Temporalidad y configuración subjetiva: Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social / Temporality and subjective configuration: Reflections on life projects of young people in situation of high social vulnerability. *Anu. investig. - Fac. Psicol., Univ. B. Aires* ; 22(1): 83-92, jun.
- Almeida, R. S. de. (2013). Juventude, direito à cidade e cidadania cultural na periferia de São Paulo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (56), 151-172. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i56p151-172>
- Almeida, S. L. de. (2018) *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte (MG): Letramento.
- Alves, M. Z.; Dayrell, J. (2015). Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo , v. 41, n. 2, p. 375-390.
- Andrade, A. B. & Brandão, P. R. B. (2009). *Geografia de Salvador*. Salvador: Edufba.
- Andrade, L. T. de. (2016). Espaço metropolitano no brasil: nova ordem espacial?. *Caderno CRH*, 29(76), 101-118. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792016000100007>
- Andrade, S. dos S. (2017). O que fazer no ano que vem? Articulações entre juventude, tempo e escola. *Educação em Revista*, 33, e158274.
- Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. (Fonseca, J. Tradut.). Porto Alegre, Artmed.
- Arrais, T. A. (2015). A produção do lazer para a metrópole e os condomínios de chácaras. *Mercator (Fortaleza)*, 14(spe), 123-136. <https://doi.org/10.4215/RM2015.1404.0009>
- Barboza-Palomino, M.; Moori, I; Zárate, S.; López, A.; Muñoz, K.; Ramos. (2017). Influencia de la dinámica familiar percibida en el proyecto de vida en escolares de una institución educativa de Lima. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(2), 157-166. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121094>
- Bergson, H. (1999) *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. (Trad. Paulo Neves). 2ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bergson, H. (2020). *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. (Trad. Maria Adriana Camargo Cappello). São Paulo: Edipro. Original publicado em 1889.

- Bock, Ana Mercês Bahia. (2004). *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão*. Caderno Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43.
- Bourdieu, P. (1983). A “juventude” é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Braga, M. J., & Xavier, F. P. (2016). Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública. *Educar em Revista*, (62), 245-259.
- Brasil. (2010). *Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. (2012). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.
- Brasil. (2016). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46.
- Bronk, K. C. (2012). A Grounded theory of the development of noble youth purpose. *Journal of Adolescent Research*, 27(1) 78–109.
- Bruner, J. (1991) The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18 (1), p. 1-21.
- Bruner, J. (1998) Realidade mental, mundos possíveis. (Trad. Marcos A.G. Domingues). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bueno, L.M. de M. (2009). Contribuição para o conhecimento sobre as favelas no Brasil. IN: O que é a favela, afinal? Rio de Janeiro: Observatório das Favelas.
- Bundick , M.J. & Tirri, K. (2014) Student Perceptions of Teacher Support and Competencies for Fostering Youth Purpose and Positive Youth Development: Perspectives From Two Countries. *Applied developmental science*, 18(3), 148–162. DOI: 10.1080/10888691.2014.924357
- Campos, A. (2019). Mercantilização da juventude, consumo e degradação do trabalho. In: Martin, L & Vitagliano, L. F. (Orgs). *Juventude no Brasil* [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Perséu Abramo.
- Campos-Delgado, A. E. (2016). "Tesoritos de esperanza": proyectos de vida de jóvenes al sur de la frontera. Tijuana, México y Tecún Umán, Guatemala. *Revista pueblos y fronteras digital*, 11(22), 22-42. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2016.22.268>
- Castro, A. C. de, & Bicalho, P. P. G. de. (2013). Juventude, território, Psicologia e política: intervenções e práticas possíveis. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(spe), 112-123.
- Capra, F.(1996). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.

- Carrano, P. (2008). Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. *Ciências Hum. e Soc. em Revista*. Seropédica, RJ, EDUR, v. 30, n. 2, jul-dez., p. 62-70.
- Carpiano, R. M. (2009). Come take a walk with me: The “Go-Along” interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. *Health & Place*, 15(1), 263-272.
- Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CFP - Conselho Federal de Psicologia (2017). *Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os*. Brasília.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br (2019). *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2018*. São Paulo: CGI.br.
- Costa, C. S. da S., Alberto, M. de F. P.; Silva, E. B. F. de L. (2019). Vivências nas Medidas Socioeducativas: Possibilidades para o Projeto de Vida dos Jovens. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186311>
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 3 edição.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128.
- Dantas, S. S.; Ciampa, A. da C. (2014). Projeto de vida e identidade política: um caminho para a emancipação. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 5 - n. 2, p. 138-152.
- Dayrell, J.; Carrano, P. (2014). Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: IN: *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Dayrell, J.; Carrano, P.; Maia, C. L. (Orgs.). – Belo Horizonte : Editora UFMG.
- Dazzani, V. (2016). Education: The process of becoming. In J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato, & V. Dazzani (Eds.), *Psychology as a science of human being: The Yokohama Manifesto, annals of theoretical psychology*, 13 (pp. 337–348). Geneve: Springer.
- Dazzani, M. V. M., & Faria, M. O. (2009). Família, escola e desempenho acadêmico. Em Dazzani, M. V. M., & Lôrdelo, J. A. (Orgs.), *Avaliação Educacional: desatando e reatando nó* (Vol. 1, pp 249-264). Salvador: EDUFBA.
- De Luca Picione, R., & Valsiner, J. (2017). Psychological Functions of Semiotic Borders in Sense-Making. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3). <http://doi.org/10.5964/ejop.v13i3.1136>
- DeSousa, D. A.; Rodríguez, S. N; Antoni, C. de. (2014). Relacionamentos de amizade, grupos de pares e tribos urbanas na adolescência. IN: Habigzang, L.F; Diniz, E.; Koller, S.H. (Orgs) *Trabalhando com adolescentes: Teoria e Intervenção Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Donato, C. R. (2014). *Plano Juventude Viva – caminhos da política de prevenção à violência contra a juventude negra no Brasil*. Secretaria Geral da Presidência da República, Brasília. Disponível em: <http://bibjuventude.ibict.br/jspui/handle/192/64> (acesso em 15 de novembro de 2020).

- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. (A. Cabral, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1968).
- Espinheira, G. (2005). Violência e pobreza: janelas quebradas e o mal-estar da civilização Caderno CRH, vol. 18, núm. 45, septiembrediciembre, pp. 461-470. Universidade Federal da Bahia: Salvador, Brasil.
- Espinheira, G. (2008). Metodologia e prática do trabalho em comunidade : ficção do real: observar, deduzir e explicar: esboço da metodologia da pesquisa. Salvador : EDUFBA. 138 p.
- Estação juventude. (2014). *Conceitos fundamentais: pontos de partida para uma reflexão sobre políticas públicas*. Brasília: Secretária Nacional de Juventude.
- Esteves, L. C. G.; Abramovay, M. (2007). Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. IN: Abramovay, M.; Andrade, E.R.; Esteves, L.C.G (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco.
- Fernandes, M. E. (2004). As representações de escolares de bairros periféricos sobre o espaço onde vivem. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(29), 337-345. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000300009>
- Ferreira, B. M.; Souza-Junior, O. M. de; Zanotto, L.; Alves, F. D. (2017). Jovens: escola, futebol e projetos de vida . *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. 51, p. 174-191.
- FIOCRUZ/ENSP. (2020). Caso da Rocinha expõe desigualdades estruturais das populações de favelas no enfrentamento à pandemia. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/40952> (acesso em 10 de julho de 2020).
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Furlani, D. D.; Bomfim, Z. Á. C. (2010). Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 50-59. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822010000100007>
- Garcia, C.M; Einsenberg, M.E; Frerich, E.A.; Lechner, K.E.; Lust, K. (2012). Conducting Go-Along Interviews to Understand Context and Promote Health. *Qualitative Health Research*, 22(10) 1395–1403.
- Gomes, Nilma Lino, & Laborne, Ana Amélia de Paula. (2018). Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em Revista*, 34, e197406. Epub November 23, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>
- Gómez-Urrutia, V.; Royo-Urrizola, P. (2015). Nuevas subjetividades y proyecto de vida: jóvenes universitarios de la VII región del Maule, Chile. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 90-101. <https://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.07>
- Graue, E.; Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Harris, T. (2019). Our Brains Are No Match for Our Technology. <https://www.nytimes.com/2019/12/05/opinion/digital-technology-brain.html>
- Herbst, D. (1993). What happens when we make a distinction: An elementary introduction to co-genetic logic. *Cybernetics and Human Knowing*, 2(1), 29–38.
- Hill, P. L., Burrow, A. L., & Sumner, R. A. (2013). Addressing important questions in the field of adolescent purpose. *Child Development Perspectives*, 7, 232–236.
- Iriart, M. F.; Bastos, A. C. de S. (2014). Identidades narrativas: construindo sentidos na travessia da juventude. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26(1), 71-88.
- Jones, J. N. (2017). The Development of Youth Purpose Through Community Service and Social Action. *American Secondary Education*, v45 n3 p50-67.
- Jungblut, A. L. (2004). A heterogenia do mundo on-line: algumas reflexões sobre virtualização, comunicação mediada por computador e ciberespaço. *Horizontes Antropológicos*, 10(21), 97-121. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832004000100005>
- Kehl, M. R. (2004). A Juventude Como Sintoma de Cultura. In: Novaes, R. ; Vannuchi, P. (Org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Klempe, S. H. (2015). Temporality and the necessity of culture in psychology. In L. M. Simão, 292 D. S. Guimarães, & J. Valsiner (Eds.), *Temporality: Culture in the flow of human experience*. 293 Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kontopodis, M. (2009). Editorial: Time. Matter. Multiplicity. *Memory Studies*. SAGE. DOI: 10.1177/1750698008097391
- Leão, G.; Dayrell, J. T.; Reis, Juliana Batista dos. (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 32, n. 117, p. 1067-1084.
- Levy, P. (1996). *O Que é Virtual?*. Rio: Editora 34.
- Lightfoot, C.; Lyra, M.C.D.P. (2000). Culture, Self and Time: Prospects for the New Millennium. *Culture & Psychology*, SAGE Publications London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, vol. 6(2): 99–104.
- Lopes-Júnior, W. M. & Santos, R. C. B. Dos. (2009). Novas centralidades na perspectiva da relação centro – periferia. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, 21 (3): 351-359, dez.
- Macedo, R. S. (2000). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA.
- Machado, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2006.
- Machell, K. A.; Disabato, D. J.; Kashdan, T. B. (2016). Buffering the Negative Impact of Poverty on Youth: The Power of Purpose in Life. *Social Indicators Research*, V.126 (2), pp 845–861.

- Maia, I. F. de S. (2013). Na rua, na tela, no ciberespaço: a mídia de cada dia de jovens da periferia de Natal. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (56), 173-198. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i56p173-198>
- Marsico G., (2018a). *Development and education as crossing socio-cultural boundaries*. In A. Rosa & J. Valsiner, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology (2nd Edition)*, Cambridge University Press, Cambridge: UK.
- Marsico, G. (2011). The “non-cuttable” space in between: Context, boundaries and their natural fluidity. *IPBS: Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(2), 185–193. doi 10.1007/s12124-011-9164-9
- Marsico, G. (2013). Moving between the social spaces: Conditions for boundaries crossing. In: G. Marsico, K. Komatsu, and A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries: Intercontextual Dynamics between Family and School*. Charlotte,NC: Information Age Publishing.
- Marsico, G. (2015). Developing with time: Defining a temporal mereotopology. In L. M. Simão, D. S. Guimarães, & J. Valsiner (Eds.), *Temporality: Culture in the flow of human experience* (pp. 1–18). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Marsico, G. (2016). The Borderland. *Culture & Psychology*, 22(2), 206–215. <https://doi.org/10.1177/1354067X15601199>.
- Marsico, G., (2017). Jerome S. Bruner: Manifesto for the Future of Education, *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, vol 40(4), 754-781, DOI: 10.1080/02103702.2017.1367597.
- Marsico, G. (2018a). Development and education as crossing socio-cultural boundaries. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (2nd ed., pp. 302–316). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsico, G. (2018b). The Challenges of the Schooling from Cultural Psychology of Education. *Integr Psych Behav* (2018) 52:474–489 <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9454-6>
- Marsico, G., Cabell, K. R., Valsiner, J., & Kharlamov, N. A. (2013). Interobjectivity as a border: The fluid dynamics of “betweenness.” In G. Sammut, P. Daanen, & F. Moghaddam (Eds.), *Understanding the Self and Others: Explorations in Intersubjectivity and Interobjectivity* (pp. 51–65). London: Routledge.
- Marsico, G., Dazzani, V., Ristum, M., & de Sousa Bastos, A. C. (Eds.). (2015). *Educational contexts and Borders through a cultural Lens: Looking inside, viewing outside*. Dordrecht: Springer.
- Marsico, G. & Tateo, L. (2017). Borders, Tensegrity and Development in Dialogue. *Integr Psych Behav*, 51:536–556. DOI 10.1007/s12124-017-9398-2
- Marsico, G.; Valsiner, J. (2016). Making history: Apprehending Future While Reconstructing the Past. IN.: *Memory Practices and Learning: Interactional, Institutional, and Sociocultural Perspectives*. Makitalo, A.; Linell, P.; Saljo, S.R. (Edts.), pp. 355–314.

- Mascheroni, G. (2015). Comunicação Móvel: Um caminho para a inclusão digital?. In CGI.br, Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2014. São Paulo: CGI.br.
- Melo, Luciano Plez de, & Salles, Leila Maria Ferreira. (2020). Escola, juventude e perspectivas de futuro: alguns apontamentos. *Cadernos CEDES*, 40(110), 86-96. Epub April 17, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/cc220118>
- Melsert, A. L. de M.; Bock, A. M. B. (2015). Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educação e Pesquisa.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790.
- Melucci, A. (1997). Juventude, tempo e movimentos sociais. Juventude e contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, n. 5/6.
- Meyer, D., & Félix, J. (2014). "Entre o ser e o querer ser...": jovens soropositivos(as), projetos de vida e educação. *Educação em Revista*, 30(2), 181-206.
- Miranda, F.H.F. de, & Alencar, H. M. de (2015). Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade. *Diaphora | Porto Alegre*, v. 15 (2) ago/dez.
- Miranda, M. A. (2004). A beleza negra na subjetividade das meninas – “Um caminho para as Mariazinhas”: Considerações psicanalíticas. (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo – SP, Brasil.
- Nicolas, D.H. (1998). Tempo, espaço e apropriação social do território: Rumo à fragmentação na mundialização? In: Santos, M.; Souza, M. A. de A.; Silveira, M. L. (Orgs.). *Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Hucitec / Anpur.
- Nöth, W. & Santaella, L. (2017). *Introdução à semiótica*. São Paulo: Paulus.
- ObservaSSA (2018). <https://observatoriobairrossalvador.ufba.br/bairros>. Acesso em 22 de novembro de 2020.
- Oliveira, E. de; Soares, C. B.; Batista, L. L. (2016). Representações cotidianas de jovens sobre a periferia. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 69(6), 1147-1153. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0387>
- Oliveira, J. (2015). Programa de Extensão Onda Digital. Disponível em <http://wiki.dcc.ufba.br/OndaDigital/ApresentacaoOndaDigital>. Acesso em 27/09/2020.
- Oliveira, J. dos S. & Estevam, A.L.D. (2019). Ilhas de calor no bairro cajazeiras: estudo de caso na cidade de salvador, bahia –brasil. *Geopauta, [S. l.]*, v. 3, n. 3, p. 75-91, 2019. DOI: 10.22481/rg.v3i3.5697.
- Pais, J.M; Souza, M.F. da P. de. (2016). Cotidiano, cultura e juventude: olhares intercruzados. Entrevista com José Machado Pais Por: Marcela Fernanda da Paz de Souza. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 47, n. 1, p. 219-235.
- Pais, J. M. (2018). Trajetórias biográficas e novas configurações subjetivas. IN: Passeggi, M. da C.; Demartini, Z. de B. F.; Novaes, A.de O. (Orgs). *Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas*. Curitiba: Editora CRV.

- Paiva, D.; Paulo, P. P. (2019). Na busca pelo 1º emprego, distância e preconceito viram obstáculos a jovens da periferia de SP. (Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/06/21/na-busca-pelo-1o-emprego-distancia-e-preconceito-viram-obstaculos-a-jovens-da-periferia-de-sp.ghtml>). Acesso em: 08/04/2020.
- Pallone, S. (2005). Diferenciando subúrbio de periferia. *Ciência e Cultura*, 57(2), 11. Retrieved March 07, 2020, from http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200006&lng=en&tlng=pt.
- Pátaro, C. S. de O., & Arantes, V. A. (2014). A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 145-156.
- Paviani, A. (1998). A lógica da periferação em áreas metropolitanas. In: Santos, M.; Souza, M. A. A. de.; Silveira, M. L. (Orgs.). *Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Hucitec / Anpur.
- Pereira, H. C., & Stengel, M. (2015). Projetos de vida na Pós-Modernidade: possibilidades e limites aos jovens. *Psicologia em Revista*, 21(3), 582-598. <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2015v21n3p582>
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. (24ª ed.). (M. A. M. D'Amorim & P. S. L Silva, Trans.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1964).
- Pinheiro, Viviane Potenza Guimarães, & Arantes, Valéria Amorim. (2015). Values and Feelings in Young Brazilians' Purposes. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(61), 201-209. <https://doi.org/10.1590/1982-43272561201508>
- Pizzinato, A.; Hamann, C.; Maracci-Cardoso, J. G.; Cezar, M. M. (2016). Jovens mulheres do âmbito rural: gênero, projetos de vida e território em fotocomposições. *Psicologia & Sociedade*, 28(3), 473-483. <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p473>
- Pohlmann, A.R. (2012) Concepções sobre o tempo e suas relações com os processos de criação e de aprendizagem. IN: *Tempos: Movimentos Experienciados*. Marques, L.P; Monteiro, S. da S.; Oliveira, C.E de A. (Orgs. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Portella, D. D. A., Araújo, E. M. de, Oliveira, N. F. de, Chaves, J. M., Rocha, W. de J. S. da F., & Oliveira, D. D. (2019). Homicídios dolosos, tráfico de drogas e indicadores sociais em Salvador, Bahia, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(2), 631-639. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.32412016>
- Quinn, B. (2014). Other-Oriented Purpose: The Potential Roles of Beliefs About the World and Other People. *Youth & Society*, Vol. 46(6) 779–800. DOI: 10.1177/0044118X12452435
- Ribeiro, C. A. C. & Carvalhaes, F. (2020). Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. *BIB*, São Paulo, n. 92, pp. 1-46. DOI: 10.17666/bib9207/2020
- Ribeiro, R., & Neder, H. D. (2009). Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade. *Nova Economia*, 19(3), 475-506. <https://doi.org/10.1590/S0103-63512009000300004>
- Ricoeur, P. (2012). Entre tempo e narrativa: concordância/discordância. *Kriterion: Revista de Filosofia*, 53(125), 299-310.

- Rodríguez, S.N; Damásio, B.F.(2014). Desenvolvimento da identidade e do sentido de vida na adolescência. . IN: Habigzang, L.F; Diniz, E.; Koller, S.H. (Orgs) *Trabalhando com adolescentes: Teoria e Intervenção Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Sampaio, T. (2019). *Genocídio da juventude negra no Brasil*. In: Martin, L & Vitagliano, L. F. (Orgs). *Juventude no Brasil [livro eletrônico]*. São Paulo: Fundação Perséu Abramo.
- Sampieri, H. R., Collado, F. C., & Lucio, B. P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Santos, A. P., Polidori, M. C., Peres, O. M., & Saraiva, M. V. (2017). O lugar dos pobres nas cidades: exploração teórica sobre periferização e pobreza na produção do espaço urbano Latino-Americano. *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 9(3), 430-442. Epub July 06, 2017.<https://doi.org/10.1590/2175-3369.009.003.ao04>
- Santos, E. F. dos, & Scopinho, R. A. (2011). Fora do jogo?: jovens negros no mercado de trabalho. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(spe), 26-37.
- Santos, J. E. F. (2004). *Travessias: a adolescência em Novos Alagados: trajetórias pessoais e estruturas de oportunidade em um contexto de risco psicossocial*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal da Bahia. Salvador-Bahia.
- Santos, J. E. F. (2014). *Acervo da Laje: memória estética e artística do Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia*. São Paulo: Scortecci, 354p.
- Santos, J. E. F. (2015) *Boundaries Between Art and Education: The Case of the Laje Collection*. IN: .Marsico, G., Dazzani, V., Ristum, M., & Bastos A. C. (Eds). (2015). *Educational contexts and borders through a cultural lens—Looking inside. Viewing outside*. *Cultural Psychology of Education*, 1. Cham, Switzerland: Springer.
- Santos, M. (1998). *O Retorno do Território*. In: Santos, M.; Souza, M. A. de A.; Silveira, M. L. (Orgs.). *Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Hucitec /Anpur.
- Santos, M. (2002). O tempo nas cidades. *Ciência e Cultura*, 54(2), 21-22. Retrieved May 06, 2020, from http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252002000200020&lng=en&tlng=pt
- Santos, M; Silveira, M. L. (2006). *O Brasil: Território e Sociedade no início do século 21*. Rio de Janeiro: Record.
- Santos, S. R. dos. (2018). Os projetos de vida dos jovens da maior favela carioca, a maré. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v.9 n1, p. 81-96.
- Scott, J. W. (2020). Cognitive geographies of bordering: The case of urban neighbourhoods in transition. *Theory & Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0959354320964867>
- Silva, R. S. da, & Silva, V. R. da. (2011). Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. *Caderno CRH*, 24(63), 663-678. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792011000300013>

- Simão, L. M. (2015). Time – not always the same. In L. M. Simão, 292 D. S. Guimarães, & J. Valsiner (Eds.), *Temporality: Culture in the flow of human experience*. 293 Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sousa, F.M. do N. (2005). Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), p. 105-120.
- Souza, M. A. A de. (1998). Geografias da desigualdade: globalização e fragmentação. In: Santos, M.; Souza, M. A. de A.; Silveira, M. L. (Orgs.). *Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Hucitec /Anpur.
- Spósito, M. E. B. (2004). *Capitalismo e urbanização*. 14ª ed. São Paulo: Contexto.
- Teixeira, A. de M. B., & Dazzani, M. V. M. (2019). Tornando-se negro: tensões subjetivas e culturais na experiência identitária de ser um estudante universitário negro. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 83-102. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3028>
- Takeiti, B. A., & Vicentin, M. C. G. (2019). Juventude(s) periférica(s) e subjetivações: narrativas de (re)existência juvenil em territórios culturais. *Fractal: Revista de Psicologia - Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas*, 31(esp.), 256262. doi: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29028
- Tateo, L. (2014). Beyond the self and the environment: The psychological horizon. In K. R. Cabell, & J. Valsiner (Eds.), *The catalyzing mind, Beyond Models of Causality* (pp. 223– 237). New York: Springer.
- Tateo, L. (2015a). Temporality and Generalization in psychology: Time as context. *Temporality: Culture in the Flow of Human Experience*. Information Age Publishing, pp. 437–455.
- Tateo L. (2015b). Just an Illusion? Imagination as Higher Mental Function. *Journal of Psychol. Psychother.* 5: 216. doi: 10.4172/2161-0487.1000216.
- Tateo, L. (2016). What imagination can teach us about higher mental functions. In J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato & V. Dazzani (Eds.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama manifesto* (Vol. Part II, pp. 149–164). New York: Springer (*Annals of Theoretical Psychology*, Vol. 13). doi:10.1007/978-3-319-21094-0_9
- Tateo, L. (2019). The inherent ambivalence of educational trajectories and the zone of proximal development with reduced potencial. In: Tateo, L. (edit). *Educational Dilemmas: A Cultural Psychological Perspective*. New York: Routledge.
- Touso, M. F. de Sousa, Mainegra, A. B., Martins, C. H. G., & Figueiredo, G. L. A. (2017). Photovoice como modo de escuta: subsídios para a promoção da equidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(12), 3883-3892. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-812320172212.25022017>
- UNESCO (2004). *Políticas de/para/com Juventudes*. Brasília: Unesco.
- Valsiner, J. (2008). Open intrasitivity cycles in development and education: pathways to synthesis. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. XXIII, n.2, 131-147.

- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural. Mundos da Mente, Mundos da Vida*, Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *Invitation to Cultural Psychology*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2017). *From Methodology to Methods in Human Psychology*. Springer.
- Velho, G. (2003). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Venturini, A. P. C., & Piccinini, C. A. (2014). Percepção de adolescentes não-pais sobre projetos de vida e sobre a paternidade adolescente. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe), 172-182.
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática.
- Vygotsky, L.S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Vinha, Márcia Pileggi, & Welcman, Max. (Trad.) *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>
- Wang, C., & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behaviour*, 24, 369-387.
- Weber, F.(2009). A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre , v. 15, n. 32, p. 157-170.
- Weil, P. (2000). *A mudança de sentido e o sentido da mudança*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Ventos.
- Weller, V. (2014). Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. IN: *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Dayrell, Juarez; Carrano, Paulo; Maia, Carla Linhares (Orgs.). – Belo Horizonte : Editora UFMG.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15, issue 2, 193-211.