



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Tatiana Cristina Vasconcelos

**Jovens e Linguagem: um texto no contexto do ProJovem
Trabalhador de Patos – Paraíba**

Rio de Janeiro
2012

Tatiana Cristina Vasconcelos

**Jovens e Linguagem: um texto no contexto do ProJovem Trabalhador de
Patos – Paraíba**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita Marisa Ribes Pereira

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V331 Vasconcelos, Tatiana Cristina.
Jovens e Linguagem: um texto no contexto do ProJovem Trabalhador
de Patos – Paraíba / Tatiana Cristina Vasconcelos. – 2012.
211 f.

Orientadora: Rita Marisa Ribes Pereira.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação

1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Educação para o
trabalho – Teses. 3. Subjetividade – Teses. I. Pereira, Rita Marisa
Ribes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

es

CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data


Tatiana Cristina Vasconcelos

**Jovens e Linguagem: um texto no contexto do ProJovem trabalhador de Patos
– Paraíba**

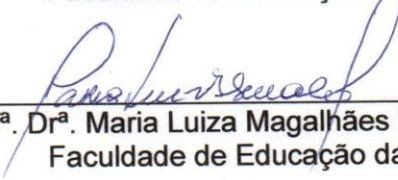
Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 29 de agosto de 2012.


Banca Examinadora:



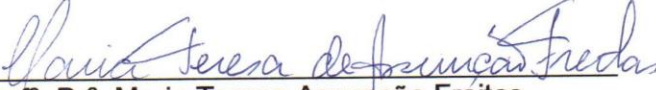
Prof.^a. Dr.^a. Rita Marisa Ribes Pereira
Faculdade de Educação da UERJ




Prof.^a. Dr.^a. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald
Faculdade de Educação da UERJ



Prof.^a. Dr.^a. Luciana Lobo Miranda
Universidade Federal do Ceará



Prof.^a. Dr.^a. Maria Teresa Assunção Freitas
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof.^a. Dr.^a. Eliane Ribeiro Andrade
Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UNIRIO

Rio de Janeiro
2012

DEDICATÓRIA

Aos *Outros* em mim,
que como espelhos me ajudam
a ver minhas fragilidades e nossas potências.

Aos jovens do ProJovem.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Pernambucana de nascença
Paraibana de coração
Fixei raiz em Patos
Na capital do Sertão
Com prazer sou Tatiana
Mãe e professora
Leia aqui um desafio
Desta humilde batalhadora

Tenho tanto a agradecer
Não sei se conseguirei
Vou digitando no PC
Parte de tudo que alcancei
É verdade minha gente,
O fim da viagem chegou
Quando lembro o que passei,
desde quando começou.

Eu soube do edital
Perto do encerramento
No dia da entrevista
Outro difícil momento
No caminho de Campina
Um acidente gerou atraso
Quase perco a entrevista
No local determinado

Quantas vezes eu dormi
Nas madrugadas prá Campina
No desconforto da van de Neto
Com o frio e a neblina
Lá os laços de amizade
Começaram a surgir
De campina para o Rio

Uma ideia a refletir
Cidade maravilhosa
Dividindo ap. com mais cinco
Um turbilhão de mudanças
São coisas que vejo e sinto
Grávida de poucos dias
Com um doutorado pela frente
Sentindo muitas saudades
Do filho e do marido ausentes

À Marta, Kátia, Noalda e Val
Tento tanto a agradecer
Pois o Rio não seria igual
Sem vocês prá me aquecer
Não poderia esquecer
Da acolhida de Núbia, Nélia e Renata
Da alegria de Maria Luíza e o do GPICC
Cada cá ajudou meu sonho enriquecer

Este sonho que relato
Trata-se do meu doutorado
Apenas mais um desejo
Em minha vida concretizado
Passei dia, passei noite,
No calor de meu sertão
Prá entender tanto teórico
Me enchi de dedicação

Meu maior agradecimento
É a Deus, eterno Pai
Que sempre me auxiliou
Não me abandonou jamais
Cada curva da estrada
Cada linha decifrada
Foi permitida por Deus
A quem não deixo por nada

As linhas que Deus escreve
Ninguém pode apagar
Logo após a seleção
O orientador teve que mudar
Para minha grata surpresa
Rita Ribes apareceu
Prá ser minha orientadora
Uma amiga que Deus me deu

A orientação que procurei
Com Rita Ribes encontrei.
Orientadora dedicada e sensível
Viveu comigo alteridade e dialogismo
Ensinou-me que a verdade
Pode ser só a metade,
Sendo a ética, a política e a estética
O rumo prá sociedade

Em temáticas jamais vividas
Em caminhos não antes passados
Fui a sua orientanda
Foi bom tê-la ao meu lado
O que representou para mim
Desde já dou obrigado
Nosso laço de amizade
Estará sempre guardado

Agradeço aos doutores
E colegas do doutorado
Membros da banca de defesa
Ao ProJovem e ao alunado
A todos os meus alunos
Aos companheiros da FIP
Também quero agradecer
Aos colegas da UEPB

A quem se dedicou
Sempre que eu estive fora
E cuidou bem dos meus filhos
Todo dia toda hora
A Ana e a Dona Socorro
Agradeço a dedicação
Em adotar meus filhotes
Como filhos do coração

À Mira amiga da hora
Minha mãe Fátima e meu pai Bezerra
A Dona Angelita minha sogra
E a minha avó que é Mãe Nem
Vocês são espírito de luz
Pelo que me fizeram de bem
Me deixando exemplo de fé
E marcas de amor também

À minha outra família
Representada por seu Damião
A Arthur filho amado
E a Taíse minha paixão
Também não posso esquecer
Cada um dos meus 6 irmãos
À Erik e Zeca Massa
Pelas horas de diversão

A Rogério meu melhor amigo
Há quinze anos meu companheiro
Foi meu maior incentivo
Atuou como um marinheiro
Me auxiliando a guiar o barco
Ajudando na minha viagem
Te conhecer foi um marco
Tornando a vida uma paisagem
Agora para terminar

Um grande autor vou parafrasear
Com as palavras de Ítalo Calvino
Expresso as nossas convivências
Vocês me ensinaram que os lugares
São espelhos em negativo
Permitindo defrontar e enfrentar o desconhecido
Fazendo a vida uma linda experiência

E tal como Marco Polo
Na nossa viagem encontrei
Mas do que uma diferença
Tudo em que me realizei
Em meio a tanta coisa
Serenidade e turbulências
Ao lidar com as diferenças
A mim mesma eu encontrei.

A verdadeira viagem da descoberta não consiste em procurar novas paisagens,
mas em possuir novos olhos.

Marcel Proust

RESUMO

VASCONCELOS, Tatiana Cristina. *Jovens e Linguagem: um texto no contexto do ProJovem Trabalhador de Patos - Paraíba*. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Juventudes, jovens, políticas públicas, linguagem e subjetividades são alguns dos temas tratados neste estudo que tem por objetivo analisar o que dizem os jovens que participam do Programa ProJovem Trabalhador do município de Patos (Paraíba) sobre sua condição juvenil e sobre os modos como se enunciam a si mesmos. Assim, buscamos refletir em torno dos seguintes questionamentos: Quem são esses jovens? Como estes constituem suas subjetividades a partir de suas relações com outros jovens? Nas suas narrativas quais discursividades estão presentes? Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, que contou com a participação de nove jovens. Optou-se por uma dinâmica de oficinas e entrevistas como estratégias de trabalho de campo, organizadas a partir de uma perspectiva sócio-histórica e crítica da cultura. Pensando a escolha teórico-metodológica como uma opção ética e política, tem-se como alguns dos interlocutores Mikhail Bakhtin, Marília Amorim, Rita Ribes Pereira, Lúcia Rabelo de Castro, Solange Jobim e Souza, Maria Teresa Freitas, Juarez Dayrell, Angelina Peralva e Machado Pais. As histórias e experiências trazidas pelos jovens neste estudo oferecem reflexões acerca das imagens da juventude sacralizadas para tratar de sujeitos concretos, bem como o reconhecimento da existência de espaços e tempos distintos onde essas experiências se materializam. Os discursos que os jovens trazem ao buscarem se enunciar abordam temáticas diversas, tais como literatura, música, dança, escola e educação, trabalho, uso de álcool e outras drogas, relacionamentos com amigos e suas influências, vida familiar e diálogo, saúde-doença, esporte, cidade e lazer, dificuldades, mortes, ausências, intolerância, sexualidade e expectativas. Suas narrativas demarcam a inexorável relação entre sujeito e sociedade. Ao se apresentarem enquanto sujeitos singulares trazem à baila temas que perpassam toda a sociedade, posicionando-se sobre as questões que envolvem as relações assimétricas entre crianças/jovens e adultos. As políticas públicas de juventude e o ProJovem Trabalhador foram re-pensados a partir do dialogismo e da alteridade, visto que as práticas de programas de juventude precisam ser tomadas como experiências estéticas. Assim, considerando a pesquisa-intervenção como busca, encontro, conflito, tradução, compreensão e que o conhecimento deve ser também reconhecimento, enquanto sujeitos históricos inseridos em um contexto sociocultural, pesquisador e pesquisados fomos nos constituindo pelas sendas da vida em seus fluxos e multiplicidades a partir da linguagem.

Palavras-chave: Juventude. Jovens. Linguagem. Políticas Públicas. ProJovem Trabalhador.

ABSTRACT

VASCONCELOS, Tatiana Cristina. *Youth and Language: a text in the context in the Program ProJovem Trabalhador in Patos - Paraíba*. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Youth, youth, public policy, language and subjectivity are some of the issues addressed in this study have to aim analyze what they say young people participating in the Program ProJovem Trabalhador the city of Patos (Paraíba) youth about their condition and about the ways they enunciate themselves. Thus, we reflect on the following questions: Who are these kids? As these constitute their subjectivities from their relationships with other young people? In its narrative discourses which are present? To this end, we conducted a field study with a qualitative approach, which was attended by nine young. We opted for a dynamic workshops and interviews as strategies for field work, organized from a socio-historical and cultural criticism. Considering the theoretical and methodological choice as an option ethics and politics, has some of the interlocutors as Mikhail Bakhtin, Marilia Amorim, Ribes Rita Pereira, Lucia Rabelo de Castro, Solange Jobim e Souza, Maria Teresa Freitas, Juarez Dayrell, Angelina Peralva and Machado Pais. The experiences brought by the youth in this study offer reflections on the images of youth sacralized to deal with concrete subjects, as well as the recognition of different spaces and times where these experiences are materializing. The discourses that seek to bring young people to articulate on various themes, such as literature, music, dance, school, education, work, alcohol and other drugs, relationships with friends and influences, family life and dialogue in health and disease, sport and leisure city, difficulties, death, absence, bigotry, sexuality and expectations. Their narratives demarcate the relationship between subject and society. By presenting themselves as subjects individuals bring to the fore issues that permeate the entire society, positioning themselves on the issues involving the asymmetrical relationships between children/young people and adults. Public policy and youth ProJovem Trabalhador were re-designed from the dialogism and alterity, since the practices of youth programs need to be taken as aesthetic experiences. Thus, considering the intervention research as a quest, encounter, conflict, translation, comprehension and knowledge should also be re-cognition as historical subjects entered into a sociocultural context, researcher and researched were in the paths of life forming in their flow and multiplicities from the language.

Key-words: Youth. Young. Language. Public Policy. ProJovem Trabalhador.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	As estratégias de aproximação na pesquisa de campo.	125
Figura 2 –	Jovens em dinâmica de apresentação - desenhando e revelando-se.	129
Figura 3 –	Fotos e imagens de jovens utilizadas na oficina de recriação de histórias de vida.	130
Figura 4 –	Os jovens produzindo os cartazes da oficina.	132
Figura 5 –	Os jovens na interação verbal durante a entrevista coletiva.	135
Figura 6 –	Desenho de Humara	139
Figura 7 –	Desenho de Maria	139
Figura 8 –	Desenho de Adriana.....	140
Figura 9 –	Desenho de Alysson	142
Figura 10 –	Desenho de Denise.....	143
Figura 11 –	Desenho de Raquel.....	143
Figura 12 –	Desenho de Alexsandro	145
Figura 13 –	Desenho de Danyella	146
Figura 14 –	Desenho de Priscila	146
Figura 15 –	Le Parkour.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Institucionalidades da Política Nacional de Juventude.	95
Quadro 2 – (Novo) ProJovem – principais mudanças introduzidas em 2007.	101
Quadro 3 – Respostas dos jovens à pergunta: Algo que faço bem?.....	154
Quadro 4 – Aspectos que os jovens julgaram mais interessantes em suas vidas. .	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CEPAL	A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNJ	Conselho Nacional de Juventude
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
ECOSOC	Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
FUNABEM	Fundação do Bem-estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRB	Conselho de Revisão Institucional
IST's	Infecção Sexualmente Transmissíveis
MDA	Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIJ	Organização Ibero-Americana de Juventude
ONU	Organização das Nações Unidas
PET	Programa Especial de Treinamento
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMAJ	Programa Mundial de Ações para a Juventude
PNBEM	Política Nacional de Bem-estar do Menor
PNJ	Política Nacional da Juventude
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SAM	Serviço de Atendimento ao Menor
SGPR	Secretaria-Geral da Presidência da República
SINE	Sistema Nacional de Empregos

SMA	Sistema de Monitoramento e Avaliação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: UM POUCO DO TEMA EM MIM E DE MIM NO TEMA	17
1	A PESQUISA ENQUANTO ATO DE LINGUAGEM: uma perspectiva bakhtiniana	29
1.1	A Linguagem e os processos de pesquisa: olhares a partir de Mikhail Bakhtin	31
1.1.1	<u>Enunciado: a unidade da comunicação verbal</u>	39
1.1.2	<u>Dialogismo, polifonia, alteridade e outros conceitos bakhtinianos</u>	44
1.2	Bases teórico-metodológicas e a pesquisa de campo	59
2	MODOS DE VER A JUVENTUDE, O JOVEM E O PROJOVEM: polifonia e pluridiscursos	68
2.1	A juventude é ‘só’ uma palavra?	69
2.2	A juventude e o jovem no contexto das políticas públicas: ser-sujeito, ser-objeto?	81
2.3	O que é o ProJovem?	96
2.3.1	<u>O ProJovem Trabalhador</u>	102
3	DIÁLOGOS COM OS JOVENS DO PROJOVEM TRABALHADOR EM PATOS: TRADUÇÃO, COMPREENSÃO E CONSTRUÇÃO NA INTERAÇÃO VERBAL	105
3.1	Estratégias de Aproximação – um pouco do contexto enunciativo	114
3.1.1	<u>O iniciar antes do início – a “escolha” do grupo de jovens</u>	115
3.1.2	<u>As oficinas e as entrevistas</u>	124
3.1.2.1	A dinâmica das oficinas	128
3.1.2.2	A dinâmica das entrevistas	133
3.2	Quem são os jovens interlocutores?	136
3.3	“Coisas pra conversar com meninas, coisas pra conversar com meninos...”	161
3.4	“Trabalho e escola: nessa sequência e não outra!”	167
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: RE-SIGNIFICANDO E RE-SIGNIFICANDO-SE	185
	REFERÊNCIAS	192

INTRODUÇÃO: UM POUCO DO TEMA EM MIM E DE MIM NO TEMA

No ponto preciso e singular em que me encontro agora, ninguém mais se encontra no tempo singular e no espaço do ser singular. [...] O que pode ser feito por mim não poderá jamais ser feito por um outro. A singularidade do ser presente é obrigação necessitante.

Mikhail Bakhtin

A construção de uma tese, desde a escolha de um tema e das teorias que ajudam a olhá-lo, até a forma de escrevê-lo e problematizá-lo, é um ato ético. Ao encetar a exposição de como o tema da juventude foi sendo pintado na tela de minha vida, busco mostrar que da passagem do mesmo enquanto teoria abstrata para tornar-se um ato de pensá-lo, tem implicações na pesquisa. Pensar a juventude enquanto ato é assumir um pensamento face a outro, respondendo por isso, se revelando e se arriscando.

É do lugar que ocupa um sujeito que ele é convocado a pensar. O próprio manejo das relações de alteridade e de sua inteligibilidade produz-se de maneira diferente segundo o lugar que ocupamos. O dever de pensar e a impossibilidade de não pensar surgem da nossa posição axiológica em um determinado contexto real e concreto da vida. Desse lugar, que somente eu ocupo, lugar de onde vejo e penso é que venho apresentar a experiência de pesquisa com jovens do sertão paraibano, no município de Patos, que participaram do Programa do ProJovem, na sua modalidade ProJovem Trabalhador.

A sustentação teórico-metodológica da trajetória de feitura desta tese foi produzida em diálogo com a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (1992, 2003, 2010). A atividade de pesquisa como aqui defendemos, é um acontecimento no sentido bakhtiniano, pois por ser um processo de interlocução e produção de sentidos, implica um modo de ser no mundo, uma articulação entre ética, estética e conhecimento. Além disso, representa um ato político na medida em que provoca os envolvidos para a construção de sentidos compartilhados acerca dos temas das interlocuções.

A pesquisa como conhecimento de si, como revisitar-se e reconhecer-se, levamos a compreender os processos de produção científica atravessados pela vida. Essa é uma proposta também de construção textual oriunda desta nova etapa vivida na minha formação como pesquisadora. Quando passei a entender que todo conhecimento deve ser também re-conhecimento, pois precisa fazer sentido para quem o produz e para os que se relacionam com ele, a experiência da pesquisa ganhou outras cores, é o movimento dessa outra maneira de viver a pesquisa que trago aqui.

Nos últimos anos passei a defender que a pesquisa é uma práxis dinâmica, dialógica e dialética, tanto em seu contexto interno, ou seja, no interior da relação interlocutiva entre pesquisador e pesquisados; como também no seu contexto externo, no sentido que as diferentes concepções teóricas que dão sustentação e movimento à prática encontram-se relacionadas com o percurso acadêmico e contexto de formação pessoal e profissional daquele que atua como cientista.

As significações apresentadas neste texto são construções culturais que guardam a memória dos textos e contextos em que ocorreram. Assim, o reconhecimento do lugar da subjetividade na pesquisa é outra proposta de reflexão ética na história e na cultura. Colocar em relevo os entrelaçamentos subjetivos e objetivos que permeiam a construção da presente pesquisa, bem como apresentar a pesquisadora e seus interlocutores em condição de intersubjetividade, é assumir que todo ato integra dialeticamente conteúdo e forma, processo e produto, tema e significação, essa foi e continuará sendo uma busca constante no fazer ciência.

O ato de criar uma tese deve ser entendido a partir de um viés valorativo, pois enquanto autor-criador, assumimos uma posição refratada e refratante, visto que o olhar que lançamos na escrita de um tema representa nossa posição axiológica, um recorte; e, a partir dessa posição, reordenamos esteticamente os eventos da pesquisa e da vida. Contudo, para posicionarmos-nos axiologicamente frente à pesquisa vivida e aos elementos da própria história de vida, é preciso dar-lhes certo acabamento, se auto-objetivar, olhar-se com um excedente de visão. Assim, o pesquisador e sua história também têm papel fundamental no desenho da pesquisa, ele é aquele que do seu lugar exotópico, dá acabamento as variadas experiências de alteridade na construção do conhecimento.

Desvendar um pouco do tema em mim e de mim no tema, eis a atitude de inventariar, buscando perceber traços do que se é e do que se foi. Evocar a memória

para expor aos leitores as tintas, as pinceladas, as paisagens, os fios e as tecelagens de minha vida não é uma busca autobiográfica, mas sim tem o intuito de enfatizar que somos seres interdependentes e articulados em uma dinâmica existencial. Enquanto sujeitos históricos inseridos em um contexto sociocultural vamos nos constituindo pelas sendas da vida em seus fluxos e multiplicidades a partir da linguagem.

Abordar a temática dos jovens e das juventudes, seus contrastes e antagonismos é algo que se inscreve em minha história, em meus tempos e espaços. Minha trajetória junto ao universo juvenil teve seu princípio por duas vias que se inter cruzam: uma pessoal e outra profissional. Na adolescência vivenciei uma experiência religiosa que me levou a coordenação de um grupo da juventude franciscana de um bairro popular na cidade de João Pessoa – Paraíba, cidade na qual vivi toda a intensidade de ser adolescente, com seus amores e desamores.

Naquela época e geografia, anos 90, última década do século XX, muitos como eu se reuniam para compartilhar algumas dúvidas e certezas: sexualidade, a saída da infância para outro lugar, estudos, futuro profissional, instabilidade econômica, novas tecnologias, pecado, salvação, fim do mundo no ano 2000... Tudo e muito mais circundava e constituía nosso imaginário juvenil. Como diria Dona Joaninha¹: “saber lidar com hormônios e com neurônios” era uma das muitas tarefas que nos interessava e potencializava o que éramos.

Vivi as descobertas e inventividades cotidianas que me maravilhavam a cada segundo. Mesmo no sofrer, a intensidade me instigava a querer viver e acreditar no nosso grupo de jovens que, entre afazeres pessoais, nos encontrávamos religiosamente todas as semanas uns com os outros para cantar, perder o tom, sonhar, refletir a condição humana no planeta e mudar um pouco o mundo; nem que fosse o nosso.

Dessa época tenho as tatuagens em meu corpo circunscritas e que me fazem mergulhar na experiência profissional como professora de jovens de um modo ímpar e singular, pois o que vejo e o que penso são de minha responsabilidade, do meu lugar social e histórico. É desse lugar que ocupo, concreto e único que os pensamentos que irão se desdobrar aqui adquirem valor, ganham entonação e deixam

¹ Dona Joaninha era uma jovem-senhora que, no auge dos seus 60 anos, participava das tardes de sextas-feiras na oração do pôr do sol, quando cantávamos e celebrávamos a Deus por conseguirmos vencer mais uma semana de sofridas atividades escolares. Sempre muito bem humorada, pouco falava, mas oferecia-nos um brinde com seus eméritos ditados.

de ser mera abstração. Estes escritos recebem uma significação dada pela identidade do ser que ele revela, mas o sentido somente emerge quando eu o assumo e o valoro.

O ora exposto, contudo, apesar de já fazer parte de minha trajetória, só se tornou mais nítido aos meus sentidos ao viver o doutorado em Educação. Foi por meio das leituras dos textos de Bakhtin, das conversas com minha orientadora e dos diálogos com os jovens do ProJovem Trabalhador que pude transformar um pouco a pesquisadora que sou.

Foi considerando essas ideias que uma preocupação tomou lugar em mim: quantos e tantos de meus amigos e amigas daquela época tomaram caminhos que os levaram às mortes, às drogas, aos presídios. O fim do mundo não aconteceu nos anos 2000, o século XXI passou do mito esperado à realidade, mas uma dura realidade para tantos. A sexualidade foi vivida em alguns casos com antecipações e gestações que interromperam os estudos; muitos não se inseriram no mercado de trabalho formal que se tornou cada vez mais competitivo e vários jovens tiveram seus sonhos de estudantes ceifados, no máximo redirecionados para as possibilidades existentes.

Nunca descobrimos ao certo o que é pecado-salvação e vimos o Brasil um novo país, econômica e socialmente. As guerras no oriente, o terrorismo, as novas tecnologias, a internet, as clonagens, o multiculturalismo, estes e outros acontecimentos que me vêm à memória, penso, mudou a forma de ser jovem na contemporaneidade. Até hoje nunca soube ao certo lidar com neurônios e hormônios, mas continuo tentando...

Apenas em maio de 2009, rememorando, se tornou um tanto mais consciente o desejo que me impregnava em estudar as questões que compõem a adolescência e a juventude. No início de 2002, quando meu orientador do Mestrado em Psicologia Social, Valdiney Gouveia, me indagou sobre o que poderia constituir meu trabalho de dissertação, tive a certeza que repousaria nos porquês de alguns adolescentes apresentarem comportamentos de risco, como uso e envolvimento com drogas. Após leituras e conversas delineamos um estudo cujo título foi *Condutas Anti-sociais, Personalidade e Valores de Jovens Escolares*. Na busca de saber que variáveis poderiam ajudar a explicar os comportamentos ditos socialmente desviantes, elegi os traços de personalidade como fator preditivo individual e os valores humanos, ou prioridades valorativas, como preditor psicossocial (Vasconcelos, 2004). Estatisticamente obtive algumas explicações, mas que pouco respondeu minhas questões iniciais.

A partir das leituras feitas para a laboração da dissertação, cada vez mais busquei compreender o termo *risco*. Palavra de uma polissemia incrível que no contexto cotidiano, científico, teórico e prático possuem os mais distintos e complexos sentidos. A ideia de risco se apresenta como uma noção de contornos pouco precisos e com muitas redefinições, que abrange uma infinidade de domínios, como o econômico-financeiro e o médico, o desportivo e o rodoviário, o psicológico e o social, e tem sido explorado desde diferentes níveis de análise que vai desde a teorização à investigação e intervenção.

Muitos autores têm afirmado que a contemporaneidade faz deste um mundo complexo e cheio de problemas, que se acumulam em forma de riscos que vão desde as variáveis genéticas e biológicas até as psicossociais. O tema tem vindo a tornar-se recorrente nos discursos contemporâneos, não obstante as diferentes origens, linguagens, formatos e objetos que estes possam adotar. De algum modo, o risco e seus sentidos atravessam todas as dimensões da existência, porque é indissociável da experiência humana do (des)conhecimento.

O conceito de risco (ou mais chamado de fator de risco) estava inicialmente associado ao modelo biomédico, sendo frequentemente relacionado ao termo mortalidade, hoje muito se fala de risco psicossocial. No entanto, esse é um termo muito recente, uma noção genuinamente moderna e estando implicada na reorientação das relações que os indivíduos e as coletividades estabelecem com os acontecimentos que podem ocorrer no futuro. Contudo, não significa dizer que as pessoas não tenham experimentado, antes da era moderna, alguma situação de perigo, desde situações resultantes das ações da natureza ou mesmo da vida cotidiana, mas foi na modernidade que teve lugar a re-significação das situações de perigo como uma tentativa de 'domesticar o futuro', no sentido de aprisioná-lo em uma rede explicativa de fatos conhecidos (Berensttein, 1997; Martins, 2008; Spink, 2001).

Levando-me a re-pensar minhas experiências, percebi que muitas vezes comunguei histórias com pessoas que vivenciavam situações que eu considerava de risco para suas vidas, pois viviam sem o mínimo de recursos de saneamento, de assistência médica, de educação etc., mas, mesmo assim, conseguiam fazer amizades, namorar, estudar, se divertir e desenvolver conhecimentos para lidar com as questões do cotidiano em busca de encontrar um caminho que pudesse tornar a vida melhor.

Mas o leitor pode estar se perguntando por que trazer o tema do risco para esta passagem do texto? Pois bem, para descrever que idealizei o campo na minha cabeça antes mesmo de estar com os jovens (Spink, 1999; Spink, 2008).

Por desejar compreender o que leva um jovem a se envolver com o risco, no sentido de mortalidade, excluindo outros sentidos, me fixei em buscar olhar os jovens a partir de um discurso dominante de que a situação socioeconômica seria um aspecto marcante na experiência de ser jovem. Entretanto, ao estar no campo passei a me dispor sensivelmente a acolher o que os jovens tinham a me dizer, e foi decidindo acolher o novo que outras possibilidades de pensar o tema dessa investigação despontaram.

O que era admitido como ponto de partida do estudo acabou por desaparecer no texto final desta pesquisa. Esta enquanto processo, permitiu que o risco fosse assumido como pressuposto, mas no cotidiano pouco a pouco ele vai se diluindo, dando espaço para outros temas/problemas que foram sendo pensados junto com os jovens no cotidiano.

Essa parte constituinte da pesquisa poderia ser deixada de fora na escrita final, mas se aqui a trago é no intuito de que também permita reflexão. Pensar o campo como construído no processo, relacionalmente, e revelar esse movimento de construção nos permite descobrir nuances importantes que acabam por re-significar quem pesquisa e o que pesquisamos.

Considerando que o próprio pesquisador se constrói ao pesquisar, outros tempos e espaços de re-significação tiveram lugar quando fui trabalhar como docente no sertão paraibano, lá entrei em contato com modos de ser e subjetividades diferentes daqueles a que estava habituada na capital do estado. Os jovens, tais como mensageiros, me ofertaram a possibilidade de aumentar meus questionamentos. Minha história atravessando os temas de pesquisa levou-me desenvolver pesquisas sobre problemáticas de alta incidência no sertão, tais como gravidez precoce, maternidade e paternidade na adolescência, contracepção, uso e abuso de álcool entre jovens escolares, a falta de ambientes de lazer.

Algumas respostas obtidas e muitas outras questões emergidas ao longo do processo. Como os jovens com um nível informacional tão bom – pelo menos as pesquisas quantitativas revelavam isso – acabavam se envolvendo com experiências que colocavam sua saúde em risco? Teriam os jovens sempre, ou na maioria das vezes, que adentrar por caminhos que a mim pareciam escuros? Que fatores

individuais e sociais tinham tanto peso nesses “destinos”? O que realmente tinham e tem os jovens a me dizer e a me ensinar?

Concomitante a este olhar, no contato com meus educandos do ensino superior, da faculdade de educação e também da faculdade de saúde, no convívio diário com eles, com suas narrativas e de seus pais, pude compreender e enxergar outras nuances das juventudes. Jovens que reconstruíam cotidianamente suas condições de miséria econômica, de dificuldades familiares, de distâncias geográficas, pois muitos viajavam muitos quilômetros todas as noites para estudar e se revelavam sensíveis aos outros, a si próprios. Inquietava-me conhecer melhor seus universos culturais e aí residiu minha maior surpresa: os jovens liam, ouviam, viam, criavam e produziam, enfim interagiam criticamente sobre os artefatos culturais. Eles ocupam, mais do que eu pensava, um lugar de protagonista no mundo contemporâneo.

Com uma postura epistemológica deveras diferente, já não me atrevo a buscar respostas para o fato de meus amigos de outrora terem fugido ou seguido seus caminhos, os caminhos colocados, disponíveis, oportunos, nem sempre desejados.

Agradeço a Luciana, Alex, Paulinha, Júnior, Beto, Mano, Pitoco e Luana por terem compartilhado suas experiências comigo, alegrias e tristezas, expectativas e frustrações, poucos desejos alcançados, mas mesmo nas dificuldades suas vidas deram sentido a minha. E foi a indignação por não vê-los seguir um ‘bom’ caminho que me fez despertar o interesse acadêmico por compreender os jovens e suas experiências juvenis.

Hoje, enveredo muito mais pelas questões e questões, pela busca de tornar a palavra enquanto potencialidade narrativa e ouvir os jovens, compreender seus diálogos ao invés de ficar parada em uma estação. Então, embarquei novamente no trem, mas agora em busca de mergulhar com os jovens, a partir de uma postura mais alteritária e dialógica, contextualizando os aspectos sócio-históricos e culturais que fazem parte dos sujeitos juvenis. Isto foi se consolidando com as leituras dos Estudos Culturais e das ideias compartilhadas pelo Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC), coordenado pela professora Rita Marisa Ribes Pereira, que faz parte da linha de pesquisa Infância, Juventude e Educação.

Nesse convívio, iniciei a compreensão de que as ciências, mesmo com todo o seu aparato conceitual e tecnológico, não podem ficar ilesas às mutações do mundo contemporâneo. Além disso, nos diálogos com o grupo de pesquisa passei a pensar que as questões da juventude, e também da infância, trazem à tona a necessidade de

construir outras formas de pesquisar e teorizar sobre o humano e a cultura (Kramer; Leite, 1998).

Dessa forma, o próprio sentido dado à ciência foi também sendo cambiável no diálogo durante o processo de doutoramento. Sendo a ciência apenas mais uma forma de expressão da busca humana em encontrar respostas para tantos questionamentos e dúvidas, não é exclusiva, nem conclusiva, tampouco definitiva, principalmente na contemporaneidade. Isso se torna mais abrangente quando se fala nas ciências sociais visto que seu objeto de estudo é por natureza histórico e dialético.

Aprendendo-fazendo-aprendendo no percurso do doutorado possibilitou-me construir novos olhos para enxergar as paisagens na viagem da pesquisa enquanto procura e descoberta. Em consequência, antigas certezas foram sendo transformadas, e as dúvidas puderam (des)construir os sólidos edifícios teóricos que eu possuía. Antigas referências teóricas foram abandonadas e novos conhecimentos foram construídos para compreender o mundo globalizado e seus laços de coesão social, pois é preciso compreender o contexto social no qual novas questões subjetivas se desenrolam.

Além de reconstruir os sistemas e paradigmas teóricos totalizadores e muitas vezes dominantes, comecei a enxergar que é preciso repensar as relações e posturas que estabelecemos no contexto prático das produções de conhecimentos. Neste sentido, na interface com as reflexões suscitadas por Mikhail Bakhtin, destacando o papel ativo dos leitores/espectadores da obra de arte que os transforma em co-autores dessa obra.

Pesquisar passou a ser entendido como um processo dialógico e ideológico, em que a pesquisa e o(a) pesquisador(a) se constituem mutuamente na relação de autoria/alteridade. Assim, essa pesquisa enquanto um processo situado histórico e socialmente é marcado pelos valores e orientações simbólicas e culturais. Revelar um pouco dessa mudança de olhar, de pensar, de sentir e de viver a pesquisa foi meu desejo inicial.

Em uma perspectiva dialógica a pesquisa com jovens abre brechas para a construção de uma “contraimagem” da criança, do jovem e do adulto. Além disso, possibilita entender os desdobramentos nas transformações dos modos de ser desses sujeitos nas sociedades contemporâneas, bem como pensar ainda uma crítica a cultura e a própria ciência, sem deixar de fora as questões sociais e políticas envolvidas com a produção e o exercício desse saber (Jobim e Souza, 1996; Jobim e

Souza; Castro, 1998; Pereira, 2000, 2002, 2008, 2011, 2012; Salgado, Pereira, Jobim e Souza, 2005).

A juventude é uma categoria construída culturalmente, que adquiriu certa consistência social a partir do momento em que se começou a verificar um prolongamento entre a infância e a fase adulta, só passando a ser encarada como fase da vida quando os problemas consequentes a tornaram objeto de consciência social. Os jovens dão vida a esta categoria, podemos falar então em condição juvenil, em que toma lugar cada experiência social, em função das moratórias sociais, das questões geracionais, considerando também os planos materiais e simbólicos. Os jovens tampouco representam uma categoria unívoca, são sujeitos sociais concretos com suas histórias e experiências (Dayrell, 2003; Pais, 1990). No convívio com os jovens fica mais evidente que, como todos os humanos, os conflitos e as contradições também os marcam.

Além do já exposto, emerge neste estudo a necessidade de refletir a produção do conhecimento na área da juventude, pensando o lugar social que os jovens ocupam na sociedade e na cultura e como este lugar impõe modos de fazer e viver o processo de pesquisa. Pensamos que é preciso problematizar o papel que assume o pesquisador, pois este elemento transpõe-se para os dispositivos de pesquisa, sendo a simetria ou assimetria um norteador das produções de conhecimento e, quando falamos de crianças, de jovens e/ou de outras minorias, este se torna um fator ético e político que precisa ser considerado. “A desigualdade estrutural vai, certamente, afetar o processo de pesquisa, e, sobretudo, articular diferentes posturas do pesquisador” (Castro, 2008, p. 21).

Nesse contexto, realizar um estudo em conjunto com os jovens implica em abrir mão de uma perspectiva adultocêntrica. Mudar a concepção de pesquisar “sobre” a juventude, e adentrar na possibilidade de construir uma compreensão de pesquisa “com” os jovens, à luz do pensamento bakhtiniano. Nesse ínterim, coloca-se como fundamental a questão da alteridade, traduzida na indagação sobre o lugar social ocupado, tanto pela criança, quanto pelo jovem ou pelo adulto como interlocutores no universo da produção de conhecimento a seu respeito.

Surgem, então, algumas outras indagações partindo do pressuposto de que não é possível pensar os jovens a partir de alguns referenciais teórico-metodológicos tradicionalmente utilizados. Na verdade, o problema de pesquisa de meu interesse não se reduziu à função de nortear a busca por respostas, mas fazer ferver minhas

supostas certezas, e posso dizer que no contato com o campo, juntamente com os jovens do ProJovem Trabalhador no município de Patos, ele vem assumindo novas configurações. Assim, apresento aqui as principais questões de pesquisa que me acompanharam na feitura desta tese:

a) O que dizem os jovens sobre sua condição juvenil? Quem são esses jovens? Como se enunciam a si mesmos?

b) Que aspectos de suas vidas têm maior valor e prioridade? O que consideram interessante no seu cotidiano?

c) Que dificuldades enfrentam? Como re-inventam e produzem conhecimentos para lidar com suas experiências?

d) Como estes constituem suas subjetividades a partir de suas relações com outros jovens?

Em todo o percurso desta tese buscamos redescobrir o conceito de juventude(s), apontando possibilidades de (re)construí-las a partir de uma ótica heterogênea e plural, tendo como princípios a dialogia e a alteridade na construção de conhecimentos, e assumindo os jovens como co-autores e sujeitos dessa construção. Além disso, propomos um estudo que tem como foco também a linguagem, visto que a realidade é por ela mediada, sendo a palavra e as enunciações tomadas como instrumentos que revelam a dimensão ideológica do humano. Assim, os seguintes objetivos foram elencados:

a) Analisar o que dizem os jovens do ProJovem Trabalhador de Patos sobre sua condição juvenil e como se enunciam a si mesmos;

b) Verificar junto a estes jovens que aspectos de suas vidas têm maior prioridade;

c) Identificar as principais contradições e dificuldades experienciadas por jovens participantes do ProJovem Trabalhador de Patos, bem como as produções de conhecimentos realizadas por eles para lidar com estas experiências; e

d) Analisar os processos subjetivos engendrados nestes jovens a partir de suas relações com outros jovens.

Aproximar-se das subjetividades de sujeitos concretos, jovens de diferentes experiências de juventude na sociedade contemporânea, essa é nossa busca compreendida como um posicionamento ético e político. Além disso, nossa proposta é tensionar as implicações da produção de conhecimentos sobre os jovens para o

delineamento de políticas públicas e, especificamente, para a Educação (Vasconcelos, Celino e Santos, 2010).

O presente texto possibilitará ao leitor uma maior aproximação com as experiências de jovens do sertão paraibano, especificamente da cidade de Patos. Contudo, apesar dos sertões serem um campo fértil para pesquisas, ainda se encontra pouco abordado, uma vez que a maior parte dos estudos que consideram as temáticas da juventude realizados nos grandes centros urbanos, deixando a margem os jovens sertanejos e seus antagonismos. Escolher esse tema reflete minha constante busca em ouvir os jovens, valorizar suas experiências e seus desejos permeados pelas transformações do mundo contemporâneo.

Para realizar este estudo, de forma envolvida e sensível com esse processo de tornar-se doutora, passei a pensar cada vez mais no meu caminho, e confesso que, mais do que certezas, as dúvidas foram minhas companheiras, sendo por meio delas que pude re-significar a pesquisadora e a pessoa que dialogam em meu ser. Porém, longe de significar uma desqualificação, entendi que nossas dúvidas são marcas da historicidade e das instabilidades do processo de conhecimento, mostrando justamente toda a potencialidade desse movimento.

Assim, visando melhor sistematizar a série de informações, conhecimentos e saberes a serem aqui doravante referidos, e no intuito de possibilitar ao leitor um melhor conhecimento global do que será objeto de nossa reflexão nas páginas que seguem, a tese em sua forma e conteúdo, em seu produto e processo ficou estruturada em três capítulos: O primeiro intitulado A PESQUISA ENQUANTO ATO DE LINGUAGEM: uma perspectiva bakhtiniana, trabalha a relação entre a Linguagem e os processos de pesquisa, trazendo uma explanação sobre o Enunciado enquanto a unidade da comunicação verbal e abordando alguns conceitos da arquitetura bakhtiniana, a exemplo do dialogismo, da polifonia e da alteridade. Nesse capítulo também são apresentadas as bases teórico-metodológicas que ajudaram a pensar, viver e sentir a pesquisa de campo, que a partir da pesquisa-intervenção mostra nossa implicação na construção do conhecimento.

O segundo capítulo MODOS DE VER A JUVENTUDE E O PROJOVEM: polifonia e pluridiscursos, tem início com uma reflexão a respeito dos sentidos da palavra Juventude, que mirada pelo caleidoscópio assume o plural para representar a multiplicidade que compõe essa categoria sócio-histórica. A partir de autores como Barbiani (2007), Dayrell (2003), Quapper (2003), País (1990), Peralva (1997) e

Melucci (1997) a juventude é problematizada. Neste capítulo, considerando que os conceitos são construídos nas relações sociais e que tais conceitos engendram subjetividades, buscamos ainda trazer as imagens da juventude e dos jovens no contexto das políticas públicas. Para tanto, questionamo-nos se os jovens são considerados como ser-sujeito ou ser-objeto? Este capítulo é complementado com uma abordagem que busca descrever o ProJovem, falando também na sua modalidade Trabalhador.

No capítulo terceiro, os jovens e o campo são trazidos para o debate, com o título OS JOVENS DO PROJOVEM TRABALHADOR EM PATOS: tradução, compreensão e construção na interação verbal. Neste as Estratégias de Aproximação – um pouco do contexto enunciativo - são apresentados buscando levar o leitor a se reportar aos momentos de diálogo e a refletir as implicações das escolhas metodológicas no caminho da produção de conhecimentos. Além disso, os jovens interlocutores são apresentados, para que as narrativas que serão apresentadas possam ser lidas a partir de seus autores. A partir das experiências compartilhadas duas temáticas são trazidas à reflexão: 1) “Coisas pra conversar com meninas... coisas pra conversar com meninos” e 2) “Trabalho e escola: nessa sequência e não outra!” Finalmente, as Considerações Finais buscam instaurar discursividade para que o diálogo possa continuar vivo no fluxo da linguagem, abrindo novas possibilidades.

Retomando a ideia de que do meu lugar concreto e único, o pensamento e o ser que ele exprime adquirem um valor, uma entonação e deixam de ser mera abstração, bem como a concepção de que um pensamento que não se pensa não é vivo, não é real, nas próximas páginas fragmentos do que foi pensado, criado, vivido e sentido no diálogo com os jovens são expressados, entrelaçando ciência e vida, ambos em seus fluxos e multiplicidades.

1 A PESQUISA ENQUANTO ATO DE LINGUAGEM: uma perspectiva bakhtiniana

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Este jamais coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e importância.

Mikhail Bakhtin

As reflexões que embasam este texto foram se engendrando no processo de doutoramento, que permitiu (com)viver com algumas inquietações a respeito da racionalidade presente no fazer pesquisa científica e no formar-se pesquisador nas Ciências Humanas². Especificamente, configura tais inquietações o desafio da formação para a pesquisa no contexto de uma ciência comunicativa, dialógica, responsiva e emancipatória e que considera o real como se apresentando para o pesquisador semioticamente. Uma vez que a realidade é mediada pela linguagem, esta e o próprio homem são objetos sócio-históricos, portanto, em construção. Considero oportuno iniciar por uma apresentação de alguns dos aspectos teórico-metodológicos que embasam este saber e fazer científico, desafios vivenciados no cotidiano enquanto pesquisadora em contínua formação.

Como nesta tese o objetivo é analisar o que dizem os jovens do ProJovem Trabalhador de Patos-PB sobre sua condição juvenil e como se enunciam a si mesmos, busca-se saber como os participantes do contexto dessa política constroem discursivamente a si e ao outro.

A linguagem como sistema que instala significados e enquanto prática social de indivíduos concretos situados sócio-historicamente é elemento norteador neste estudo. Isto porque a linguagem é ação social, sendo através dela que os jovens negociam os significados e subjetividades, sustentando ou modificando-se na existência efetiva da interação.

² Baseando-se em Marília Amorim – *O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas Ciências Humanas* – adotar-se-á no decorrer do texto apenas o termo Ciências Humanas, não distinguiremos, portanto, Ciências Sociais das Humanas, uma vez que partimos da consideração da natureza social do humano.

Portanto, a realização deste trabalho de doutorado buscou nas diversas interações com o *outro* – neste caso os jovens –, a fonte para construir conhecimentos e constituir cultura, por considerar que os discursos da vida cotidiana refletem ideologicamente as ideias e valores da sociedade em que são produzidos.

É verdade que a palavra veicula ideologias, mas também é por meio dela que se pode mudar a realidade que aí está. Buscando, então re-pensar a juventude e os/as jovens na contemporaneidade, por meio da interação verbal e do processo de conhecimento da realidade, a proposta é transformar, comunicar e adquirir conhecimentos socialmente.

Admitindo as relações assimétricas de poder que tradicionalmente envolvem pesquisador e pesquisado, busca-se instaurar a alteridade e a dialogia ao interagir com os jovens participantes no ProJovem Trabalhador no município de Patos-PB.

Ao considerarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva, visto que, como dito, os fenômenos sociais são linguísticos. Portanto, na procura de compreender melhor essa relação, baseio-me na visão bakhtiniana de linguagem e de ciência³, que pressupõe o sujeito, o conhecimento e a consciência como construídos através das interações verbais entre indivíduos sociais e historicamente situados, e que ocorrem como enunciações dialógicas. A respeito disso, busca-se melhor explanação nas próximas linhas.

A pertinência e atualidade teórica dos escritos de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975), apesar de produzidos entre os anos de 1920 a 1970 na Rússia, assumem aspectos que são necessários à realização de pesquisas, pois sua obra e seu Círculo⁴ deu origem a uma das correntes de pensamento mais influentes no século XX em relação à linguagem, e que tem levado muitos pesquisadores no Brasil a desenvolverem estudos dos mais diversos domínios das Ciências Humanas a partir dos fundamentos da ética e da estética bakhtinianas (Fiorin, 2008).

³ Com base nas discussões de Bakhtin, entenda-se ciência no sentido de produção estética, tema deveras abordado em todo o pensamento do autor.

⁴ O conjunto da obra de Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov, Pavel Medvedev e outros participantes (Círculo), apesar de não ter sido organizado para funcionar formalmente como uma teoria e/ou análise do discurso, assume hoje uma perspectiva teórica analítica dialógica do discurso, cujas influências encontram-se desde a Linguística e Literatura até as demais Ciências Humanas (Maiores detalhes ver Beth Brait – Bakhtin: conceitos-chaves (2005); Bakhtin: Dialogismo e Polifonia (2009) e Bakhtin: outros conceitos-chaves (2010), todos apresentados nas referências.

Um dos aspectos mais marcantes na história de vida⁵ do autor diz respeito ao fato de que muitos de seus manuscritos permaneceram inacabados, guardados em um esconderijo em Saransk, devido às perseguições políticas que sofreu na Rússia, sendo revelados por ele ao voltar do exílio oficial no Cazaquistão, resultando na publicação de parte de sua obra apenas postumamente.

Além disso, chama a atenção o fato de que, apesar de suas condições de saúde e materiais terem sido difíceis, há uma rica e interessante produção intelectual, que até os dias atuais ainda instiga estudiosos a buscarem compreender os múltiplos Bakhtin's⁶ e seus contextos polifônicos. O conjunto da obra de Bakhtin constitui-se de textos que vinculam discussões filosóficas, epistemológicas e existenciais, que “mereciam uma análise bakhtiniana profunda para iluminá-lo por meio dos diálogos filosóficos que o atravessam e o constituem” (Amorim, 2009, p. 19).

Entre os aspectos responsáveis pela repercussão está a formulação de uma complexa malha conceitual, cujas possibilidades de leituras são capazes de produzir questões, reflexões acadêmicas e cotidianas, orientando abordagens e apontando caminhos de pesquisa que não se esgotam em uma única disciplina acadêmica.

Ao trabalhar com as ideias de Bakhtin para embasar esta tese busca-se pensar dialeticamente não só a linguagem, um dos temas centrais dessa produção científica, mas acima de tudo a realidade social, as políticas de juventude, a juventude e seus modos de dizer e de dizer-se. É esse o desafio!

1.1 A Linguagem e os processos de pesquisa: olhares a partir de Mikhail Bakhtin

É por meio da linguagem que o homem se relaciona com outros e com o mundo, não só veiculando informações mais também se revelando, representando-se. A

⁵ Não é objeto dessa tese a extensão da vida e obra de Bakhtin, mas ao considerar os acontecimentos de sua vida, em seu tempo e lugar, ajuda-nos a melhor compreensão de seu pensamento e conceitos. Para maiores detalhes ver Clark, K.; Holquist, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004. E também Leite, F. B. Mikhail Mikhailovichi Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. *Revista Magistri*, v. 1, n. 1, 2011, p. 43-63.

⁶ Considerando que a multiplicidade do homem é a verdade do próprio ser, como nos diz o próprio Bakhtin, podemos falar em múltiplos Bakhtin's, em função das diferentes linguagens destinadas a afirmar seu pensamento. Tem-se, então, o Bakhtin fenomenológico, o Bakhtin marxista, o Bakhtin lingüístico, o Bakhtin histórico-literário. Nos seus últimos anos de produção intelectual vê-se um Bakhtin interacionista, em que tenta a interação entre estas diferentes linguagens (Maiores detalhes a respeito de cada período ver Todorov, em *Estética da Criação Verbal* (2003).

linguagem é geradora de todos os aspectos que erigem uma sociedade e que, conseqüentemente, produzem a dinâmica da vida social, cultural, política e econômica em geral. Considerando sua importância, é uma temática que se encontra ligada a várias áreas do conhecimento, dentre elas a Linguística, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia. Daí a amplitude de abordagens ao tema, dada suas funções e significados nas distintas áreas, o que torna difícil uma concepção unívoca da linguagem.

A ciência moderna considera a linguagem uma atividade humana que tem uma dimensão sócio-histórica e que não se desvincula de sua construção e de seus usos. Toda a vida humana é vivida na e pela linguagem, sendo esta uma construção e construtor do humano, em que o “inter-humano é constitutivo do humano” (Todorov, 2006, p. XXVI).

Então, como nos constituímos verdadeiramente humanos? Numa relação viva, nos elos estabelecidos com outros seres humanos, na relação horizontal com a vida. Nesse contexto, a linguagem torna-se fundamental, haja vista que por meio dela internalizam-se as alteridades mediadoras das relações humanas.

O homem, portanto, não é um ser individual independente de seu contexto sócio-histórico, mas constrói-se a partir de uma relação dialógica: entre o “eu” e os “eus”, há sempre a relação “eu-tu”. Isto se dá em um processo de interação que pressupõe sempre um interlocutor, fazendo com que o locutor se represente de forma distinta em função de quem seja o sujeito com quem se interage. Nessa relação interlocutiva sujeitos e linguagem se constituem, em um contexto e situação concreta, tendo lugar a interação verbal. Ai reside o elemento essencial da linguagem, sua realidade dialógica, ideia norteadora da concepção bakhtiniana⁷.

Mikhail Bakhtin, em sessenta anos de produção tratou de temas que, apesar de passadas décadas, continuam contemporâneos. Seus escritos, alguns inacabados e com uma vasta polêmica em relação à autoria, situam-se nas mais diversas áreas, o que marca a heterogeneidade de sua produção. Talvez, não por acaso, suas obras tenham como característica o inacabamento, visto que sua dialética se opõe ao acabamento e à perfeição, ao eterno e imutável.

⁷ A concepção de Bakhtin é norteadora nesta tese, mas cabe destacar que duas outras concepções de linguagem continuam embasando muitos estudos, teorias e práticas educacionais. Em muitos estudos impera o subjetivismo realista em que a linguagem é entendida como expressão do pensamento, ato de criação individual, que a partir da dicotomia vida interior x exterior, há a primazia da primeira. Contrariamente, no objetivismo abstrato, nem a fala nem a linguagem são objetos da Linguística, mas sim a língua entendida como um sistema abstrato e homogêneo, estável e imutável, devendo esta ciência descrever e estudar suas formas normativas.

Ainda que o conjunto de sua obra se caracterize pela interdisciplinaridade, a partir de uma abordagem dialética de questões relacionadas à Filosofia, Psicanálise, Teologia, Poética, Teoria Social e Literária, manteve uma unidade de pensamento através da centralidade da linguagem, sendo esta considerada uma ponte lançada entre duas pessoas.

Foi a partir das críticas à linguística estrutural e à poética formalista no que diz respeito à redução da linguagem a um código, um sistema fechado, que Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1992) especificou que a linguagem é produto material da criação ideológica

Um produto faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma realidade, que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (Bakhtin, 1992, p. 31).

O que Bakhtin vem nos dizer é que sendo todo o signo ideológico, toda a criação é ideológica, como também o é a linguagem, reflexos das estruturas sociais e históricas, não podendo jamais ser produto de uma consciência individual. Mas, os signos, a ideologia e a linguagem não são imutáveis, possuem o caráter de contínua renovação, cujo “sentido pleno emerge do jogo complexo dos intercâmbios sociais” (Medeiros, 2006, p. 4).

O signo se cria entre indivíduos no meio social, ele não é apenas um reflexo da realidade, compreende um fragmento material desta, assim, todo fenômeno que funciona como um signo possui uma encarnação material na fala, na expressão. Como nos diz Scorsolini-Comim e Santos (2012, p. 158) “o signo como algo cravado no ser humano, possui uma realidade não apenas objetiva, mas corporificada, em que dinamiza, problematiza e tenciona o humano em sua ebulição de significados”.

O ser humano se reflete e se refrata no signo, por meio do confronto de interesses sociais, essa é a realidade exterior do signo que se revela nos discursos, nas práticas, nas palavras e nos gestos. Pelo signo o mundo inteiro se transforma em matéria significante a partir das matrizes axiológicas daqueles que participam do sentido, do diálogo.

O signo possui, portanto, uma dinâmica interna (linguística) que está em constante diálogo com a realidade externa (contextual). Conforme Bakhtin (1992) o

signo não somente descreve o mundo, mas dele participa. É através do mundo social que o signo adquire sua dinâmica, modifica-se por meio da História, das vivências do humano em suas multiplicidades e heterogeneidades.

Um signo pode ser entendido considerando também outros signos conhecidos, pois há uma cadeia formada a partir de um signo para e por outro signo. Para estudá-lo é preciso situá-lo no contexto, nos processos sociais que lhes dão significação. Ademais, não se pode esquecer que compreensão é um processo vivo, ativo que lida com o continuamente renovável (Keske, 2012; Magalhães, Oliveira, 2011, Spink, 2010). A esse respeito Bakhtin nos escreve que

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia de comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva (Bakhtin, 2003, p. 298).

O que dá existência ao signo é sua inserção na linguagem e na cultura, além disso, os sujeitos concretos participam da construção desse signo. O que realmente está em jogo é a significação e não o significado.

O domínio do signo é o mesmo domínio da ideologia. A concepção de ideologia na perspectiva bakhtiniana, como é possível perceber, não é trazido aqui em seu sentido linear, restrito, mas sim como área de expansão de toda a atividade humana. Desse modo, todo signo localiza-se na essência profunda de uma determinada dimensão ideológica (Arte, Política, Direito, Ciência, dentre outras).

A palavra *ideologia* é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura *imaterial* ou produção *espiritual* (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista). Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar uma terminologia marxista) (Faraco, 2003).

Segundo Bakhtin (1992, p. 15) “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”. Portanto, qualquer modificação na ideologia, remete ao

caráter renovável e mutável do signo. Além disso, os processos ideológicos encontram-se envoltos de uma determinada posição axiológica, sempre relacionada com outros pontos de vista.

Ao abordar a linguagem, fala-se da palavra oriunda de seres situados social e historicamente, carregada de acentos e entonações ideológicas. Como dito, para Bakhtin a língua é produzida ideologicamente, o pensamento e a consciência constituem-se pela ideologia. “Contudo, todas estas relações são inter-relações recíprocas, orientadas, é verdade, mas sem excluir uma contra-ação. O psiquismo e a ideologia estão em ‘interação dialética constante’” (Bakhtin, 1992, p. 16).

Por meio da linguagem evidenciam-se as disputas pelo poder por parte de sujeitos e de grupos antagônicos ou apenas diferentes social, cultural e economicamente. Através dela as crenças religiosas e as demonstrações de preconceito são expressas, é nela que se materializa a luta de classes. As palavras refletem e refratam, não de modo mecânico, marcas ideológicas, conflitos e disputas de cada sujeito em interação, que não é um ser mudo e passivo, mas sim perpassado por suas próprias palavras e pelas de outrem

Ao produzirmos discursos, não somos a fonte deles, mas mediadores que dialogam e polemizam com outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. A relação é dialógica, por isso mesmo não há passividade: é polêmica, movimento, jogo, batalha, tentativa de transformação e até subversão de sentidos linguísticos (Simões, 2008).

Além disso, na concepção de Bakhtin é mister destacar que palavra é diálogo, expressão de um em relação a outro, apresentação de discursos que podem ser entendidos como respostas e questionamentos, confirmando ou refutando posições, ideias e crenças, dependendo do contexto social que o gerou. Nesse sentido, concordamos que há relações estreitas entre o elemento linguístico e o social, entendendo a linguagem como interação social em movimento.

A linguagem não deve ser entendida apenas como expressão do pensamento, ou enquanto mero instrumento de comunicação, mas sim como forma de (inter)ação entre os homens, levando em conta as condições de produção de um enunciado ou do discurso no processo interlocutivo.

A concepção dialógica da linguagem e da comunicação engloba a relação vida/cultura, o real concreto, a formação da consciência dos indivíduos e a materialidade sócio-cultural de todas as produções humanas, dotadas de valor;

descentraliza o sujeito e o reconduz à situação de agente ativo em interação constante e fluída, um sujeito responsivo e responsável. Nessa concepção, a mediação é integrante teórico-prático no plano volitivo-emocional, ético-cognitivo e estético, unindo o mundo sensível e o mundo inteligível em conteúdo-forma-processo (Formentão; Henriques, 2010).

Fundamentado no Materialismo Histórico, o autor explicita que as Ciências Humanas têm como objeto os processos de significação que se definem pela compreensão responsiva entre interlocutores, entre discursos/enunciados em seu sentido lato. “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (Bakhtin, 2003, p. 395).

Concordamos com o autor que o discurso e o homem como ser de linguagem, constitui-se como ponto central de estudo, pois aquilo que é próprio do humano revelar-se no discurso em seus tipos e graus. Destarte, a relação inter-constitutiva entre realidade, cultura, linguagem e sujeito é fonte de saber sobre o homem. Como nos diz Jobim e Souza (1994) é preciso questionar sobre os modelos explicativos da ciência ainda hoje, e Bakhtin fez/faz isso, rompe com a perspectiva positivista das ciências de seu tempo, em que o homem é considerado objeto e os fatos sociais como coisas.

A perspectiva aqui defendida propõe o eixo histórico-cultural para se chegar a uma tomada de consciência da realidade humana em seu conjunto, o que possibilita a constituição de uma teoria das ciências humanas para além do conhecimento objetivo e da neutralidade próprios dos modelos das ciências exatas (Freitas, 1995).

A ciência preconiza uma suposta objetividade absoluta, uma certa neutralidade, embora o ato científico não possa ser separado do contexto ideológico que o permeia e das condições específicas em que as pessoas no seu cotidiano se encontram. Contudo, é na racionalidade universal e na busca da razão como forma de compreender o mundo que o discurso científico tradicionalmente se sustenta. A razão, ou tudo que pode ser demonstrado empírica e racionalmente assumem a representação e unicidade da própria realidade, transformando-se muitas vezes em verdades incontestáveis.

Toda a filosofia moderna nasceu do racionalismo e está completamente impregnada pelo preconceito do racionalismo (mesmo quando tenta conscientemente livrar-se desse preconceito) de que apenas a lógica é clara e racional, quando, ao contrário, é elementar e cega fora dos limites de uma consciência responsável, exatamente como qualquer ser-em-si é. A clareza

e a necessária consciência da lógica, quando separadas do centro unitário e único constituído pela consciência responsável, são forças cegas e elementares precisamente por causa da lei inerente à lógica – a lei da necessidade imanente. O mesmo erro do racionalismo se reflete na contraposição do objetivo como o racional, ao subjetivo, individual, singular como o irracional e fortuito (Bakhtin, 1992, p. 30).

Foi a partir do diálogo com Immanuel Kant⁸ (1724-1804) e com os neokantianos que Bakhtin e o Círculo ressignificaram⁹ as “razões” kantianas: a razão pura (o teórico), a razão prática (o ético), e o juízo (o estético). Além disso, é ideia central do Círculo a defesa da integração arquitetônica dessas dimensões no humano “na unidade da responsabilidade”, pois as “partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras”, cabendo aos indivíduos tornarem-se inteiramente responsáveis, isto é tarefa de cada sujeito humano (Bakhtin, 2003, p. XXXIV).

O autor propõe outra forma de fazer ciência, em que o ético, o estético e o afetivo tenham lugar. Segundo Sobral (2012a) a questão da integração arquitetônica dos elementos da totalidade – do ético, do estético e também do teórico, Bakhtin o faz a partir de duas teses: 1) a ideia de que cada sujeito deve responder pelos seus atos, pois não há “álibi” na vida; e 2) a concepção de que a entoação avaliativa de uma dada posição no mundo humano, é a marca específica do agir dos seres humanos. Essa visão globalizante dos atos humanos é a base de sua filosofia humana do processo, na qual o geral e o particular, o prático e o teórico, a vida e a arte, o racional, o ético e o estético são considerados dialogicamente, tendo em vista o agir concreto como objeto de análise.

Sobral (2012b, p. 25) aborda no texto *Ato/atividade e evento*, que para o Círculo, o sensível e o inteligível¹⁰ estão integrados, pois a “apreensão do mundo

⁸ Segundo Todorov (citado por Amorim, 2009), a primeira língua estrangeira de Bakhtin é o alemão e ele faz a sua primeira leitura da *Crítica da razão pura*, no original, com idade de 13 anos, sai já é possível depreender que seu pensamento dialoga com Kant desde muito cedo em sua vida.

⁹ A profundidade que merece este tema pode ser encontrada em Bakhtin, M. *Questões de literatura e de estética: teoria do romance* [1975] 3 ed. São Paulo: Unesp, 1993. Bakhtin, M. *Estética da Criação verbal* [1979] 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Bakhtin, M. *Toward a Philosophy of the Act*. (1920/1924). Austin: University of Texas Press, 1993. Amorim, M. A contribuição de Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In Freitas, Maria Tereza; Souza, Solange Jobim e Souza; Kramer, Sonia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. Sobral, A. *Ético e estético – na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas*. In Beth Brait (org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

¹⁰ Sobral traz uma reflexão sobre o sensível e o inteligível, em que o primeiro configura o mundo dado (*Dan* em russo) e o inteligível compreende a apreensão do mundo, o postulado (*zadan* em russo).

envolve a unidade do ato (ou seja, a junção entre o processo de realização concreta do ato) em seu aqui e agora no mundo dado, e, de outro, a organização do conteúdo do ato”. Mas onde processo e organização fazem sentido? Na realização concreta. Esses dois planos são constitutivamente necessários, pois geram a unidade de sentido da apreensão do mundo. Não permitem a dissociação entre conteúdo e processo, o que precisa ser mais bem assumido nas ciências e na produção de conhecimento.

Assim, no ato¹¹ do sujeito pesquisador e também no discurso científico encontram-se integrados conteúdo e forma, elaboração teórica e materialidade concreta, repetibilidade e irrepetibilidade, podendo-se até considerar apenas um ou outro, mas não propor um ou outro como totalidade. No fazer científico estão presentes subjetividades e objetividades complementando-se e não se anulando, estes se integram na produção de atos, de enunciados, de sentidos, de obras.

A proposta de Bakhtin e do Círculo é de uma ciência dialógica, que não contempla o ser humano como objeto mudo, pois este não pode ser explicado como fenômeno físico ou coisa. Então, como considerar o homem enquanto ser humano e não objeto? É possível encontrar a humanidade do homem-sujeito das Ciências Humanas? Podemos construir uma ciência capaz de produzir conhecimentos que respondam questões relativas à vida em suas contradições?

O homem ascende à sua humanidade, passa de ser biológico a ser sócio-histórico no momento em que reflete a realidade de forma mediada, utilizando instrumentos psicológicos, os signos, na interação com os outros. A própria consciência é engendrada no social, a partir das relações que estabelece com outros homens por meio da linguagem.

Bakhtin (2006) considera que o objeto das ciências humanas é o homem e suas especificidades, que só pode ser estudado dentro do texto. Porquanto, todo texto expressa uma sociedade, e toda a sociedade se expressa em textos orais ou escritos, compreendidos como a organização coletiva de suas vozes. Estes não se manifestam

¹¹ Considera-se *Ato* (*postupok* em russo) na concepção bakhtiniana, pois para o mesmo são atos tanto as ações físicas, como as de ordem mental, emotiva, estética (produção e recepção), todas tomadas em termos concretos e não somente cognitivos ou psicológicos. Para o autor só pode ser real um ato entendido em sua inteireza, o texto e seus contextos. Marília Amorim (2009) traz uma diferença entre ato e ação, afirmando que em nossa cultura contemporânea a ação é mais presente. Enquanto o ato é realizado de maneira intencional e tem uma conotação ética, a ação não segue essa ideia. Uma ação pode ser técnica quando serve para resolver questões práticas da sobrevivência ou tática, quando é armadilha e meio de combate para vencer o *outro*.

no vazio, mas revelam o modo como os sujeitos encontram-se posicionados na sociedade.

Disto posto, o texto, a linguagem sendo produção humana o expressa. Contudo, nem sempre um texto consegue evidenciar todas as vozes da sociedade, pois muitas vezes há luta em busca de silenciar o *outro*. Bakhtin acreditava que todas as vozes da sociedade deveriam dialogar na busca do desenvolvimento de todos os cidadãos.

É mister retomar que toda produção de linguagem é realizada em uma situação concreta de comunicação, por meio de gêneros discursivos, que são formas típicas de enunciados (orais ou escritos) que se realizam com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social; são reconhecidos e nomeados pelos falantes da língua. Destarte, é esta concepção enunciativa e dialógica da linguagem que se busca abordar à continuação, entendida não apenas como realidade da linguagem, mas também como estrutura sócio-ideológica e como marca de um processo de interação entre sujeitos.

1.1.1 Enunciado: a unidade da comunicação verbal

Na perspectiva de linguagem entendida como um conjunto de práticas interacionais, dialógicas, fundadas e que fundam relações sociais, que se efetua na forma de enunciados orais e escritos, pressupõe-se sempre o *outro*. A enunciação¹² é tida como lugar de expressão e, mais ainda, de construção de subjetividades, mas seu sentido só se produz em uma relação de alteridade.

Enunciação é entendida também enquanto acontecimento sócio-ideológico, não como parte de um sujeito individual, mas a marca de um processo de interação entre sujeitos. Sendo de natureza social, é abalizada pela situação mais imediata e também pelo meio social mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

¹² Enunciação (*vikázivanie*) é o termo usado na obra *Estética da Criação Verbal* (2006) para referenciar tanto o ato de emissão do discurso quanto para o discurso já pronunciado. Porém, o discurso pronunciado – enunciado, será aqui apresentado como unidade da interação verbal, por isso será melhor abordado.

Diz respeito ao contexto interlocutivo do qual participam os objetivos dos interlocutores, as relações existentes entre eles, o assunto, o local, o tempo, os ditos e os não-ditos. Assim, o que torna possível a compreensão de uma palavra é também aquilo que é presumido pelo ouvinte, visto que a palavra na fala possui um valor, transmitido por meio de entonações expressivas, pois com as palavras estão os gestos, as expressões faciais, a tonalidade, a entonação. “A par daquilo que efetivamente é dito, há o como é dito” (Ferreira, 2004, p. 72).

Segundo Kramer (2007a) o produto do ato de fala, a enunciação é de natureza social, em que o pensamento não existe fora da sua expressão potencial nem da orientação social de tal expressão.

Podemos dizer que a palavra se revela no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais, do mesmo modo que os gestos e o comportamento não verbal serão também produto dessa interação. A palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela singularidade e pelo contexto de produção, ela só surge no contato entre palavra e realidade efetiva, entre sujeitos reais, nas circunstâncias de uma situação concreta. O sentido da palavra é determinado pelos seus contextos e suas colorações ideológicas, estes não se encontram justapostos, mas em situação de interação e conflito tenso e ininterrupto (Leite, 2011; Scorsolini-Comim; Santos, 2012).

A enunciação faz parte, portanto, de um processo comunicativo contínuo, sendo entendido como um evento único e jamais repetido, visto que as condições de produção são parte da constituição do enunciado.

Em seu projeto de instituir uma *prima philosophia*, Bakhtin e o Círculo se voltam para a unidade do ser no evento: a arquitetura do ato. Segundo Carlos Alberto Faraco, um dos importantes estudiosos de Bakhtin, sua obra traz a discussão acerca da dissociação entre o mundo da teoria, onde residem as generalizações e o mundo da vida, onde se encontra a historicidade viva, onde os seres únicos realizam atos irrepetíveis. Há, contudo, uma falta de comunicação entre esses dois mundos, visto que a teoria é incapaz de apreender o ser e o evento únicos. A unicidade do ser humano existe no ato individual e responsável (Faraco, 2003).

Essa concepção leva a uma distinção muito importante no contexto de seu pensamento: as diferenças entre as unidades da língua e os enunciados, sendo estes e não aquelas dialógicas. As unidades da língua (sons, palavras e orações) que são objeto da Linguística, pois são repetíveis; já os enunciados, são irrepetíveis,

acontecimentos únicos, cada vez que ocorrem possuem uma entonação, um acento e uma apreciação, portanto, não podem ser estudados apenas pela fonologia, morfologia ou sintaxe, visto que estas possibilidades não conseguem apreender as relações dialógicas possíveis de um enunciado. Para este fim Bakhtin propõe a criação da *trans-linguística*.

Fiorin (2006, p. 21) traz um questionamento interessante nesse contexto: “os enunciados, sendo acontecimentos únicos, podem ser objetos da ciência, uma vez que esta se funda sobre a repetibilidade?”.

Pensando a epistemologia das Ciências Humanas, Bakhtin defende que operamos sempre sobre a singularidade e só depois é possível fazer generalizações sobre a forma específica e a função dos objetos singulares. No caso do enunciado enquanto objeto das Ciências Humanas, não se pode negar sua dimensão dialógica e ideológica. Os enunciados revelam sempre uma posição, um sentido, têm um acabamento específico que permite resposta.

Em Bakhtin o enunciado pode ser chamado de polifônico, pois uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar (Amorim, 2004, Amorim *et al.*, 2002). O enunciado é o produto da enunciação situada por sujeitos, tempos e espaços definidos. Bakhtin (1992) define o enunciado como sendo a unidade concreta da comunicação verbal, e este não se restringe às frases ou a outros componentes do sistema linguístico, sendo intrinsecamente ligado ao ato de comunicar que, por sua vez, está relacionado aos outros atos.

O enunciado faz parte do mundo das relações dialógicas e não das relações linguísticas do sistema da língua. Não se trata de lidar com a palavra enquanto unidade da língua, nem com o sentido desta palavra, mas com o enunciado vivo, que está em um constante processo de organização e reorganização de acordo com a época, o meio social, a família, as condições de desenvolvimento e a sociedade na qual os sujeitos estão inseridos. É lidar com as palavras em cada uma das esferas da vida e da realidade que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras (Bakhtin, 2003).

Por exemplo, analisar os conceitos de juventude e de jovem e os discursos que são proferidos sobre estes não se constitui uma tarefa fácil, pois enquanto enunciados, não basta saber o que significa cada uma das unidades da língua que os compõem no intuito de saber seus sentidos. Para compreendê-las no nosso tempo e

espaços é preciso perceber as relações dialógicas que mantêm com outros enunciados dos discursos existentes.

Do mesmo modo a construção acadêmica do conceito de juventude é fruto de muitas disputas teóricas e políticas. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são espaços de luta, de contradição.

Enunciar é, portanto, participar de um processo dialógico, no qual ao dizer algo, a alguém, se diz de determinada forma, em um determinado contexto histórico-social, e em uma determinada circunstância de interlocução. O interesse de Bakhtin não era compreender como se estruturava uma frase, isto caberia à Linguística. Podemos considerar que o estudo da língua é fundamental; mas é insuficiente, se buscamos conhecer o exercício efetivo da fala em sociedade, uma vez que a língua existe justamente em função do uso que dela se faz nas diversas situações comunicativas do cotidiano.

Além disso, não se deve esquecer que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes. É preciso superar essa dicotomia...” (Kramer, 2007a, p. 74).

É possível depreender que os atos de fala, o texto escrito e até mesmo o discurso interior podem ser considerados enunciação, na qual estão presentes necessariamente três elementos, são eles: o enunciador, o enunciatário e o enunciado. Vale salientar que no caso do discurso interior, o enunciatário, que corresponde ao interlocutor, é o próprio sujeito e suas representações e expectativas, seus *outros*.

Todo enunciado é uma produção de linguagem realizada em um momento único contextual, mas ao mesmo tempo é uma resposta a outros enunciados, uma ressonância dialógica produzida por enunciados seus e de outros já proferidos, um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados específicos, sendo este o princípio dialógico da linguagem.

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia de comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva (Bakhtin, 2003, p. 298).

Na medida em que os enunciados concretos se conectam com o contexto extraverbal da vida, formando um mosaico de visões de mundo e de outras vozes que habitam no sujeito, separados deste contexto eles perdem sua significação. Nas palavras de Bakhtin

Da mesma maneira que, se nós perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é a sua significação (Bakhtin, 1992, p. 49).

A significação de uma palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. A enunciação, cujo foco é a interação verbal, compreende contexto e matéria linguística, desta obtêm-se a significação¹³.

Kramer (2007a) aponta que Bakhtin traz uma distinção entre tema e significação, pois, enquanto o primeiro é determinado pelos elementos verbais e não verbais da situação, dando flexibilidade e mobilidade, a significação é o aparato técnico para realizar o tema, fazendo da palavra uma palavra. Devendo qualquer compreensão ser oscilação dialética entre tema e significação, visto que compreender é opor à palavra do interlocutor uma contrapalavra.

Já Tamura (2008) diz que para compreender um enunciado torna-se importante saber em que esfera social ele é produzido, visto que cada enunciado reflete condições sociais e propósitos comunicativos específicos. Este se caracteriza por uma série de elementos que se fundem, coexistem e são indissolúveis, divididos aqui apenas didaticamente: conteúdo temático, estilo e forma composicional. O conteúdo temático refere-se ao objeto do discurso do enunciado, relacionado ao momento sócio-histórico e cultural que lhe deu origem e os elementos que o constituem, tais como sons e entonações; o estilo compreende o tema, as escolhas dos recursos verbais e não verbais que o compõe; já a forma composicional está ligada aos procedimentos para organização do enunciado e a relação dos participantes na situação concreta de comunicação social.

Nessa empreitada de compreender o enunciado, é preciso considerar o dito, o não dito e o presumido. Acrescente-se que além de procurar entender as palavras que

¹³ Bakhtin não trabalha com o conceito linguístico de significado (*znatchénie*), devido a prevalência da categoria diálogo no seu pensamento. Para o autor só o sentido responde a perguntas, o significado não, por isso em português utiliza-se o termo “significação” por implicar diálogo, interação verbal (Bakhtin, 2003).

foram pronunciadas, está em jogo o horizonte espacial comum aos interlocutores, pois para Bakhtin o horizonte extraverbal é parte constitutiva do discurso, parte essencial à significação.

Além do já dito, torna-se imperioso ressaltar que o enunciado sempre se constitui como um novo contexto, já que do ponto de vista bakhtiniano, o sentido original não existe, pois tudo que é dito diz-se a alguém, e deste alguém depende a forma e o conteúdo do que é dito. Conseqüentemente, quem relatar este diálogo que ora apresento, por mais fiel que busque ser, irá constituir um novo enunciado que será dirigido também a alguém, e assim sucessivamente.

O enunciado pode constituir-se de uma só palavra, de combinações de palavras ou mesmo de orações, mas sempre apresentará um começo, um meio e um fim e fronteiras claramente delimitadas, estabelecidas pela alternância dos falantes (Fiorin, 2008; Pancera, 2002).

Finalmente ao falar da expressividade no enunciado Bakhtin tece algumas considerações sobre o dialogismo, no sentido de que o enunciado aflora em cada época, contexto social, familiar, obras literárias e científicas, que expressam determinadas visões de mundo que norteiam a vida das pessoas com elas mesmas e com os outros, em um processo de constante interação, de palavras dos outros. Este tema será melhor tratado a seguir, pois se constitui juntamente com a alteridade, atravessadores da extensão da obra de Bakhtin.

1.1.2 Dialogismo, polifonia, alteridade e outros conceitos bakhtinianos

Talvez a melhor maneira de começar a falar de Bakhtin tivesse sido pelo dialogismo, por ser este o conceito articulador de seu pensamento, o princípio unificador de sua obra. Apesar disso, não o fiz talvez por ser ele o princípio que, dado a sua riqueza, traz um potencial heurístico tão vasto que impulsionou a deixá-lo para este momento. Pois bem, tentemos então apreender o princípio que sustenta a teoria da enunciação de Bakhtin: a concepção dialógica de linguagem.

A noção ou noções de dialogismo são formuladas ao longo de toda a obra de Bakhtin, o que torna ainda mais complexa sua compreensão, aparecendo em textos que dão margem a mais de uma possibilidade de interpretação.

A sensação que se tem é que suas ideias não seguem uma didática de exposição retilínea, no sentido de que cada texto seu se dedicasse à sistematização e apresentação de um conceito; mas, ao contrário os termos vão dialogando entre si, de forma que cada vez que uma ideia é apresentada ou re-apresentada ela dialoga com a mesma ideia outrora exposta, em tempo e lugares outros.

Nas palavras de Amorim (2009, p. 21) “por que é assim que o avanço do seu pensamento se faz: por novas ressonâncias de uma mesma ideia. [...] Ele é avançado por repetições, isto é, voltando sempre ao cerne do raciocínio e à tese central”. E assim vai se constituindo o conceito de dialogismo, em busca de um acabamento inacabado. Portanto, temos aqui algumas das possibilidades de compreender este princípio.

Buscando uma aproximação neste sentido, Sobral (2012a) aponta que o dialogismo se faz presente nas obras de Bakhtin e do Círculo sob três perspectivas:

- a) Como princípio geral do agir, pois o vir a ser do indivíduo encontra-se fundado na diferença;
- b) Como princípio da produção de enunciados/discursos, encontra-se aí o caráter relacional retrospectivo e prospectivo com outros enunciados/discursos; e
- c) Como forma específica de composição de enunciados/discursos, o que se opõe ao monologismo.

O dialogismo é como um axioma no pensamento de Bakhtin, que atravessa diferentes noções e conceitos por ele desenvolvidos, dentre os quais a linguagem, a palavra, o signo ideológico, o sujeito, a consciência etc. Pelas coordenadas dialéticas de seu pensamento, por entender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, opõe-se à ideia de acabamento e de perfeição. Assim, arte e vida, enunciado e vida, falante e ouvinte, linguagem e pensamento, linguagem e consciência encontram-se sempre em diálogo, em sua concepção dialógica de linguagem (Freitas, 2007; Flores e Teixeira, 2009).

Tal axioma promove a enunciação, é esta que faz o dialogismo funcionar, por ser um evento que institui o sujeito na interação viva com vozes sociais. Segundo o conceito de dialogismo, todo enunciado/texto existe com/em relação a outros enunciados/textos, no sentido de que todo discurso traz algo do discurso de outrem e ao mesmo tempo é realizado e absorvido para outros e por outros (Flores e Teixeira, 2005; Faraco, 2009). Este texto, por exemplo, possui fontes em outros enunciados,

pois está se comunicando com eles, seja concordando ou não numa postura responsiva. Um texto quando se manifesta e alcança outro é dialógico, não é algo estático, portanto, só deve ser compreendido na cadeia dialógica que o cerca, considerando a corrente de interação que o constitui.

A temática das relações dialógicas também se encontra presente em *O problema do texto* (1992), no qual Bakhtin traz uma discussão sobre o modo de o linguista perceber a língua e seus elementos enquanto sistema fechado, sem levar em consideração a relação dialógica que se estabelece com o outro texto. Diz ele “as relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico” (p. 183).

Como já exposto, na visão bakhtiniana, a substância maior da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, tampouco pela enunciação monológica, nem pelo ato psicofisiológico de sua construção; é, pois na interação verbal, na concretização das enunciações, no diálogo. É preciso entender que o diálogo não deve ser tido como ato comunicativo imediato e superficial, mas em seu sentido mais amplo, que não se restringe à comunicação em voz alta entre pessoas face a face; deve sim, ser visto como comunicação verbal de qualquer tipo que seja, algo que faz parte da própria natureza humana.

Nesse sentido, o diálogo tanto exterior, na relação com o outro, como no interior da consciência, ou no texto escrito, realiza-se na linguagem. Refere-se a qualquer forma de discurso, às relações entre interlocutores, enquanto ação histórica e socialmente compartilhada, culturalmente elaborada, mas sempre mutáveis em consonância com a situação concreta, com o contexto temporal e espacial.

Feitas estas considerações sobre dialogismo, é relevante destacar que este não deve ser confundido com polifonia. Enquanto o primeiro é o princípio constitutivo da linguagem, o segundo diz respeito às vozes polêmicas em um discurso. Bakhtin aponta Dostoiévski como o criador do romance polifônico, pois não há em seus textos superação dialética dos conflitos desenvolvidos na trama. Não há síntese, predomina a autêntica polifonia de vozes. Na polifonia, o dialogismo se deixa ver por meio de muitas vozes; já na monofonia, há apenas o dialogismo, visto que o diálogo está mascarado, somente uma voz se faz ouvir.

Ajuda-nos quando diz que a polifonia de uma obra diz respeito à multiplicidade de vozes que, orientada para fins diversos, se apresentam libertas do centro único

incorporado pela intencionalidade do autor. Dessa maneira, a polifonia viabiliza o herói (personagem) que fala com o autor e não é falado por ele.

Uma implicação da polifonia, ou melhor, da não-polifonia, pode ser trazida para o contexto da pesquisa, quando, por exemplo, os instrumentos utilizados no trabalho de campo não permitem que as vozes possam ecoar; ou mesmo na forma de ‘análise’ dos resultados que não ‘permitem’ que as vozes dos participantes da pesquisa se façam presentes no texto, em que muitas vezes são representadas por números e/ou categorias. Não se coloca aqui que esse tipo de pesquisa não tenha sua importância, mas que muitas vezes não permitimos que os sujeitos interlocutores possam ter sua voz devidamente apresentada no texto da pesquisa.

Isso ocorre quando o monológico sobrepõe o polifônico, no sentido de que enquanto o primeiro compreende autoritarismo e acabamento; o segundo compreende o dialogismo, a realidade em formação, o não acabamento. O fazer e a escrita científica são monológicas quando o discurso veicula indiscutibilidade das verdades, o dogmatismo. Foi a partir do estudo da prosa romanesca que Bakhtin formula sua tipologia universal do romance, podendo este ser monológico ou polifônico (Bezerra, 2012).

Em uma perspectiva do monologismo o pesquisador concentra em si mesmo todo o processo de construção de conhecimento, ele é o único centro de onde se decide, fala, representa a realidade social e o próprio homem. É o que acontece muitas vezes quando o cientista social, sujeito adulto, coisifica a criança e o jovem, não admitindo a consciência responsiva e isônoma do *outro*. Este nunca é consciência, mas modelo fechado, sistêmico, matérias mudas imobilizadas no acabamento que o pesquisador lhe dá.

Mas como ter lugar o pesquisado enquanto sujeito de sua própria consciência e não ser um escravo mudo da consciência do pesquisador? Não seria o reconhecimento da polifonia, da luta entre vozes ideológicas, da inconclusibilidade?

No enfoque polifônico a autoconsciência do sujeito é o traço dominante na construção de sua imagem, visto que o *outro*, é um sujeito, um outro “eu” investido de direitos no diálogo da vida e da pesquisa com os demais interlocutores.

Claro que também o próprio pesquisador precisa se vê como sujeito que participa desse diálogo, pois por natureza, o “eu” não pode ser solitário, é preciso o reconhecimento de que o meu “eu” (eu para mim) passa necessariamente pelo “eu-tu” (eu para o outro). De acordo com Bezerra (2012, p. 194) “a polifonia se define pela

convivência e pela interação em um mesmo espaço, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis... todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse”.

Bakhtin aponta que a única alternativa para sobrepujar o monologismo é o diálogo. Ora, é pelo diálogo que as pessoas se comunicam entre si, com o outro, se abrem para ele, revelam-se, mostram-se sujeitos de sua visão de mundo (Brait, 2009). É pelo diálogo que o pesquisador constrói uma posição diferenciada, no sentido de possibilitar concretizar a autonomia do pesquisado, sem lhes definir a consciência à revelia dele. É no diálogo que os pesquisados e os pesquisadores alcançam a polifonia.

Assim, é necessário destacar que o interlocutor em Bakhtin não é um ouvinte passivo, a quem caberia apenas interpretar os enunciados produzidos pelo locutor (nesse caso o pesquisador), mas possui uma compreensão responsiva ativa, o que significa dizer que em sua compreensão já se encontra um elemento de resposta. Seja concordando ou não, complementando, interrogando ou até interrompendo o interlocutor está sempre ativamente negociando sentidos. À compreensão responsiva está associado o conceito de dialogismo implicando que o próprio pesquisador é respondente de um diálogo com outros enunciados anteriores nos quais se fundamenta.

O foco de um pesquisador deve ser o de criar e oportunizar relações dialógicas no processo de pesquisa, ele não precisa subjugar-se, mas assumir seu papel de participante ativo da pesquisa juntamente com o outro. O pesquisador não é passivo, pelo contrário, ele assume seu ponto de vista e suas verdades, mas não se limita a impor pontos de vista ou destruir verdades alheias.

O pesquisador deve e pode ser ativo. Como? Interrogando, provocando, concordando ou não, respondendo, participando da interlocução da vida, re-criando-a na interação social: sendo responsivo. “Talvez por isso mesmo que a experiência se torne tão rica, porque em seu caráter paradoxal supera o dualismo e deixa viva a possibilidade de contradição” (Pereira, 2011, p. 239).

Portanto, a relação apesar de lugares demarcados é de parceria, no sentido de que se integram, desse modo, o sujeito e o objeto de conhecimento, em um processo de conexão indissolúvel ao contexto sócio-histórico. É na interação, nos vários discursos produzidos entre o eu e o *outro* que entra em cena as múltiplas vozes sociais que fornecem sentidos múltiplos de compreender a si, ao outro e a cultura. “O

pesquisador, pesquisando o outro, pesquisa também a si mesmo” (Pereira, 2012, p. 228).

Pensar o lugar do sujeito pesquisador e do sujeito pesquisado coloca em discussão a necessidade de re-significar os aspectos canônicos da pesquisa científica, a exemplo da imparcialidade e objetividade (Jobim e Souza, 1996; Germano, 2011; Lyotard, 1979; Minayo, 2008, Triviños, 2006)¹⁴.

No caso de pensar a pesquisa com os jovens, a própria concepção que fazemos e temos a respeito desses sujeitos, define e fundamenta nossa relação como eles e os saberes produzidos no âmbito da pesquisa a partir dessa concepção e modos de relação. É o que Castro (2008, p. 21) coloca ao dizer que é necessário ter clareza e assumir tais consequências nos dispositivos de pesquisa “... ou seja, articular consequentemente teoria (quem é a criança, quem são os jovens?) com metodologia (como pesquisar crianças e jovens?)”. É preciso, pois, conceber a criança e o jovem como o que realmente são: agentes e atores sociais, em que suas especificidades e diferenças não devem ser vistas como desigualdades¹⁵.

O processo de formação, construção e comunicação do saber pressupõe algum tipo de diferenciação entre os agentes envolvidos; contudo, essa diferença tem sido vista como negativa na medida em que implica uma assimetria, uma lacuna, um uso de poder que entende um dos lados como deficiente, incapaz (Geraldi, 2007). Contrariamente esse modo de estar e fazer pesquisa, é preciso refletir sobre o lugar do pesquisador na construção do conhecimento científico.

Mas o foco não deve ser na diferença, e sim na alteridade, pois a diferença traz sempre uma associação entre diferenciando e diferenciado; já na alteridade, trata-se de dissociação: o outro é irreduzível a mim e a ele mesmo (Amorim, 2004).

¹⁴ Reflexões interessantes sobre esta temática podem ser encontradas em Germano, M. G. Uma nova ciência para um novo senso comum. Campina Grande – PB: Eduepb, 2011. Lyotard, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. Jobim e Souza, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: Uma contribuição crítica a pesquisa da infância. In: *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. S. Kramer e M. I. Leite. (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 1996. Minayo, M. C. S. *Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. Triviños, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. 1ª ed. 14 – reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

¹⁵ Um interessante ensaio é apresentado por João Wanderley Geraldi, intitulado *A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética*. In Freitas, Maria Tereza; Souza, Solange Jobim e Souza; Kramer, Sonia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Esse aspecto que precisa ser problematizado quanto aos desafios da formação e do ato de pesquisar: como possibilitar a reflexão acerca da desigualdade na relação de produção de conhecimento?

Por isso, como discutiremos no próximo capítulo, pensar o desenvolvimento humano de maneira retilínea, a partir da linearidade dos percursos das coisas tão predominante na Modernidade, carimba nos jovens e crianças a marca de uma insuficiência, incompletude, e vir-a-ser que intensifica ainda mais a assimetria das relações entre pesquisadores (adultos) e pesquisados (crianças e jovens).

Alguns autores (por exemplo, Castro, 2008; Castro, Besset, 2008; Jobim e Souza, 1994, 1998, 1999, 2000, 2007; Miranda, 2007; Oswald, Pereira, 2008; Pereira, 2002, 2012; Salgado, Pereira, Jobim e Souza, 2009) têm discutido as implicações dessa discussão na construção da subjetividade e da sociedade contemporânea, destacando os dispositivos de pesquisa que têm sido utilizados para estudar *sobre* ou *com* sujeitos sociais que hierarquicamente têm sido vistos como inferiores, em desenvolvimento, portanto, incompletos.

Essa desigualdade presente na dinâmica social também chega a marcar muitas abordagens de pesquisa quando o foco é desvelar quem são as crianças e jovens, sendo o pesquisador o porta-voz das mudanças, muitas vezes normatizadas e universais, que 'devem acontecer' com aqueles. Muitas vezes sem refletir sobre isso coisificamos as crianças e jovens, não admitindo por meio das escolhas teórico-metodológicas, a consciência responsiva e isônoma do outro.

No caso dos jovens, como incluir a participação desses sujeitos? Uma possibilidade seria considerar os contextos onde eles transitam e vivem, na espacialidade onde problemas e questões de pesquisa relevantes a suas vidas surgem. Além disso, o pesquisador pode indagar e propor metodologias envolvendo os jovens, pois qualquer ação de pesquisa vai se completando na interlocução continuada com os sujeitos pesquisados, que sustentam a lenta construção de sentidos que permeiam as situações problemáticas dos envolvidos.

Propomos descentralizar o sujeito produtor de conhecimento da figura do pesquisador e construir modos de interlocução nos quais se abram espaços na pesquisa para o diálogo *Eu-Outros*.

Fundamentos para essa proposta podem ser trazidos de várias obras de Bakhtin. Nesse momento, busca-se pautar-se nas contribuições possíveis a partir de *Problemas da obra de Dostoiévski* (1929/1963), bem como em uma das publicações

que objetiva sua análise, *Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem* (Brait, 2009). Segundo a autora, Bakhtin ressalta a polifonia nos textos de Dostoiévski, e o fato de que suas personagens principais não assumem apenas o discurso do autor, mas de sujeitos que constroem discursos significantes, ou seja, autor e herói ocupam lugar de sujeitos e não sujeito-objeto. O que não significa dizer que não existam conflitos e lutas entre vozes ideológicas, reconhece-se a polifonia, mas também a inconclusividade.

Sem dúvida, ao abordar esses aspectos ao texto literário também é possível ampliar à linguagem cotidiana, trazendo à baila uma discussão que se extrapola e constitui-se um eixo ético, visto que ao considerar o outro-sujeito e não o outro-objeto imprime uma nova concepção de pesquisa.

Um pesquisador em ciências humanas, ao eleger um ângulo do homem para trabalhar, não se coloca como aquele que fala e que lida com um objeto mudo. Ele dialoga com seu *objeto*, com esse *herói*, de tal forma que aprendê-lo significa alterar-se, modificar-se, construir conhecimento na polifonia das vozes que se encontram e se cruzam (Brait, 2009, p. 56).

Bakhtin deslocou o sujeito da posição central de emissor do discurso para a pluridiscursividade, que na interação verbal, se produz como sujeito sócio-histórico e ideológico na cultura. Nas relações sociais, seja ela cotidiana ou na pesquisa, há uma pluralidade de vozes, de discursos, de condições sócio-ideológicas. Isso pode ser negado? Por quais razões é silenciado?

A relação entre pesquisador e pesquisado, ambos tidos como sujeitos, desconsidera o monologismo, seja na construção do conhecimento, seja na relação indissolúvel entre vida e linguagem. Com a perspectiva do dialogismo, contrariamente, a palavra do autor/pesquisador se constitui como palavra dirigida a alguém que escuta e responde, agente ativo do discurso, e não objeto passivo. Falamos, pois de discurso sobre o discurso. Não se deve esquecer, no entanto, que como diz Bakhtin, palavra é arena, e o sentido não é lugar confortável.

Como aborda Amorim (2001) falamos com quem pesquisamos e não sobre quem pesquisamos. A pesquisa é tida como um encontro entre sujeitos, que não está isento de conflitos, mas antes tenciona e faz emergir as contradições; mas ao mesmo tempo leva a um comprometimento, pois é antes de tudo um ato responsável que conjuga uma preocupação ética e estética na formação humana.

Em busca de transformar a prática e a formação de novos pesquisadores no sentido de assumir a reflexividade e a responsividade enquanto elementos que devem estar continuamente presentes no ato de pesquisar considera-se que um dos fatores chave é a problematização permanente da atividade de pesquisa, destacando que as lacunas, inconsistências e limitações da pesquisa possam ser refletidas, apontadas e discutidas, não vistas como meros 'erros' metodológicos.

Além disso, cabe ao pesquisador não deixar de fora as questões sociais e políticas envolvidas com a produção e o exercício desse saber, visto que elas são intrínsecas a todo este processo. Não podemos nos esquecer que pesquisar é um compromisso político, assumindo eticamente os destinos de nossa sociedade. Então, como formar pesquisadores e viver a pesquisa em Educação e Psicologia que se estructure enquanto campos que busquem um olhar crítico da sociedade, de modo que a complexidade, a riqueza e a especificidade desse campo não sejam negadas?

A pesquisa pode se vivida como instrumento fomentador de ações e posicionamentos críticos, que procure construir um mundo qualitativamente melhor, no caso do Brasil, é preciso pensar maneiras de lidar contra a corrupção, a intolerância, as diferentes formas de abuso e violência contra o ser humano e a natureza. Nas palavras de Maria Tereza Assunção Freitas

Refletindo sobre a realidade do homem e do mundo contemporâneo, nesse momento de barbárie criada pelas relações postas pela sociedade capitalista, numa globalização que mais fragmenta que une, e buscando alternativas viáveis de restaurar no homem sua humanidade, procuro para as ciências humanas referenciais que não tenham deles expulsado o sujeito, mas que, centrando-se no sujeito, o vejam inserido no mundo e na história. Portanto, abordagens que focalizem a realidade humana em uma perspectiva de totalidade e nela se impliquem buscando formas alternativas de superação (Freitas, 1995, p. 24).

Alinhando-se com a visão de melhorar a realidade, há o comprometimento do pesquisador na ação de transformação social, que pode se ocorrer de diferentes maneiras, como exemplo, tem o acolhimento de sua própria contribuição na dinâmica social que estuda, e também como comprometimento com a forma de abordar o objeto de estudo, além dos objetivos e demandas do grupo de pesquisa, bem como com os objetivos que levará para análise do campo de pesquisa.

Nesse contexto, o pesquisador responsivo considera o ato de pesquisar como não dissociado das questões éticas e políticas e problematiza a realidade, buscando formas de superação, mas não negando-a.

Ao mesmo tempo, tal estrutura de desigualdade não pode ser anulada por decreto, nem por desejo do pesquisador, mas o insere e também as crianças, em lugares sociais determinados por relações sociais de poder [...] nessa teia de determinações antagônicas, marcado pela negatividade da situação que se quer superar, sem que, no entanto, se possa deixar de afirmar (Castro, 2008, p. 30).

É preciso implicação dos sujeitos na vida, na arte e na ciência, sendo esta um profundo e até mesmo inconsciente comprometimento do pesquisador com aquilo que pesquisa, admitindo que é objetivado pelo que tem a pretensão de objetivar.

Arte e responsabilidade é um dos textos iniciais de Bakhtin, data de 13 de setembro de 1919 a teve sua primeira publicação, no almanaque *O dia da arte*. O texto traz como um dos focos a ideia da unidade da “responsabilidade” do sujeito de unir vida e arte, arte e vida.

O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade e na culpa e da responsabilidade (Bakhtin, 2003, p. XXIV).

Em *Para uma filosofia do ato*, escrito entre 1920 e 1924, entretanto, só publicado em 1986, após sua morte, algumas ideias que também podem aqui ser apresentadas são o foco desta obra, dentre elas: em que condições um pensamento teórico pode ser ético? Vale destacar que essa obra traz como pano de fundo uma discussão moral, a partir do seu interesse em arte, filosofia e teologia.¹⁶

Pode-se dizer que Bakhtin quis empreender uma filosofia moral, tema que na atualidade, parece ser negado. Numa sociedade em que os valores relativistas imperam, falar de moral e de ética apresenta-se, muitas vezes, como ultrapassado. Para ele, o objeto da filosofia moral é o mundo no qual o ato que ocorre sobre a base de sua participação singular no ser. Pois, “... no momento do ato o mundo se reestrutura em um instante, sua verdadeira arquitetônica se restabelece...” (Bakhtin, 2003, p. 60).

Na filosofia moral, *dever* é uma das premissas. Daí a diferença entre ação e ato, trazida por Amorim (2009), enquanto ação é comportamento que pode ser isento

¹⁶ Segundo Marília Amorim (2009), um dos passatempos favoritos de Bakhtin, de acordo com Todorov, era passear e conversar sobre arte, teologia e filosofia nas cercanias de Nevel com seus amigos Maria Yudina (1899-1970) e Vasilievich Pumpianskii (1891-1940).

de intenção, algo mecânico; ato é resposta, implicação, responsabilidade, gesto ético, onde o sujeito se revela.

O ato mobiliza o pensamento, encontra-se repleto de necessitância¹⁷, de dever de pensar, de não poder não pensar do lugar que se encontra. O ato mobiliza a palavra plena, pois congrega seu conteúdo de sentido (palavra-conceito), sua dimensão palpável-expressivo (palavra-imagem) e seu aspecto emocional-volitivo (palavra-entonação). Esta última dimensão, como já visto, torna-se importante na concepção bakhtiniana de linguagem, visto que a entonação é o que torna a palavra sempre inacabada, sempre viva, fazendo da palavra um acontecimento vivo. Será a entonação a marca linguística do valor, sendo ela responsável pela ética, tema que atravessa a obra de Bakhtin.

Ao retomar a questão do pensamento enquanto ética há que se realizar uma distinção entre *pravda* e *istina*¹⁸, dois termos russos utilizados dialeticamente por Bakhtin para tratar as diferenças e semelhanças entre as acepções de verdade. Depois dessa explanação, que considero, contribuirá na compreensão do pensamento do pesquisador enquanto ato ético.

Amorim (2009) traz uma aproximação conceitual que nos ajuda a esclarecer o que vem a ser *Istina* e *pravda*. A primeira refere-se semanticamente à noção de verdade absoluta, por oposição ao que é ilusório, sem permanência, é o que é, o que existe verdadeiramente. Já *pravda* traz em seu bojo a noção de que se trata de verdade ligada aos fatos ou da verdade própria de cada um. Antes do início do século XX essa palavra era utilizada nos textos filosóficos significando “justiça”, “direito”.

Pensando dialeticamente os dois termos, *pravda* e *istina* não são antagônicos, mas um complementa o outro, pois o conhecimento abstrato, teórico (*istina*) é parcial, visto que este é o aspecto técnico do conhecimento enquanto ato. É a assinatura de um pensamento que o torna ato, conferindo-lhe validade (*pravda*), visto que um pensamento que não se pensa não é vivo, não é real. Ao pensar um pensamento, e assumi-lo como meu, assinando-o, me responsabilizando por ele, registro minha

¹⁷ Necessitância (em russo *Nuditel'nost'*) – Termo usado para expressar que um pensamento-ato é necessário não por uma necessidade lógica, mas ética, uma convicção interior e não um constrangimento forçado, por isso não aplicar o termo necessidade.

¹⁸ Maiores detalhes sobre os termos *pravda* e *istina* na obra de Bakhtin, ver o ensaio de Marília Amorim – Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto” (In: BRAIT, 2009).

singularidade nele e me reconheço nele. “Todo valor universal somente se torna realmente válido em um contexto individual” (Bakhtin, 2003, p. 32).

Dessa obra, que traz uma discussão filosófica, epistemológica e também existencial, é possível trazer uma implicação para o pesquisador. Precisamos pensar porque pensamos o que pensamos, porque fazemos esta e não outra pergunta na pesquisa, qual o sentido do pensar na concretude da vida enquanto sujeito pessoa e pesquisador sócio-histórico.

Como nos diz Pereira (2012, p. 238) “não há assepsia positivista que me aliene da minha história, pois é esse lugar que circunscreve o meu modo de perguntar”. A singularidade do ser do pesquisador é obrigação necessitante, pois cada ato singular é um momento do meu viver-agir, e isso se dá de tal forma que a maneira como construo essa tese, o modo como penso e apresento a pesquisa com os jovens, faz parte do lugar e tempo de onde pergunto, das teorias que me ajudam a olhá-los, da relação entre o sujeito que busca conhecer e o objeto do conhecimento, sem deixar de reconhecer o outro como participante da minha condição de pesquisador.

Bakhtin nos convida a brindar a responsabilidade em face do pensar. É imperioso pensar inclusive e, principalmente, a cisão existente entre a teoria que fazemos usos e os sujeitos concretos com os quais dialogamos. Têm as teorias sobre a infância e sobre a juventude, uma ligação verdadeira e viva com os sujeitos crianças e jovens concretos?

Amorim (2004) em seu livro *O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas Ciências Humanas* – discute que a construção do texto de pesquisa e as teorias com as quais o texto dialoga, as análises e autoanálises das implicações sociais, financeiras, institucionais e psicológicas trazidas pelo pesquisador, é um ato, uma assinatura, uma responsabilidade. Eu, pesquisadora, torno-me responsável por aquilo que em um dado tempo e lugar, me dedico a pesquisar e a escrever. Aquilo que só o sujeito enquanto ser singular pode fazer, ninguém mais só ele, pode participar de sua vida real: o ser tem um dever. Esse não pode ser esquecido por parte do pesquisador, precisa ser assumido, vivido, concretizado.

Mas retomando a ideia de alteridade, deduzo que a responsabilidade é dupla face ao *outro*. A responsabilidade é para mim, e para o outro. O ato é ato confrontando-se a outros atos. Pois, o ato assume seu sentido pleno na alteridade e na intersubjetividade: sujeitos e cultura, ambos dependem da minha realização

singular enquanto pesquisador. *Pravda* se torna *istina* em função da relação concreta com outras *pravda*.

Além do já exposto, pode-se dizer que a assinatura de um pensamento, termo trazido por Bakhtin, expressa a marca de uma posição. Esta se inscrever na alteridade, no confronto e no conflito, na relação com o outro a partir do seu contexto; é compromisso com a singularidade e com a participação no ser; não se eximir da responsabilidade que seu lugar lhe permite ver e pensar.

Porém, assumir a responsabilidade não é algo imposto, não há determinismo, posso apenas viver minha passividade, posso ser impostor e provar meu ‘álibi’ no ser, cujas ações encontram-se desprovidas de caráter ético (Amorim, 2009). Por isso, o convite para que os cursos de formação de pesquisadores das Ciências Humanas discutam sobre esta questão tão necessária (Zanella, 2004, Reis e Zanella, 2010). Infelizmente, muitos pesquisadores têm ignorado suas responsabilidades na construção de uma ciência, de uma cultura e de uma sociedade democrática. Esse sentimento de tristeza torna-se ato, ao rememorar meus escritos, as produções científicas publicadas em revistas “*qualis*”, mas que nada tinham em busca de uma sociedade mais justa.

Em síntese, como pensar e atuar bakhtinianamente? Como fazer uso de suas contribuições para assumir novos modos de ser e fazer-se pesquisador em Ciências Humanas e Sociais? Como fazer de suas ideias ferramentas de crítica, resistência e mudança na pesquisa? Mas do que responder permanece o questionamento, mas sem esquecer jamais que a atitude crítica não é um dado natural, se refere a uma experiência que vai sendo construída na interação, no social, na cultura e politicamente (Pereira, 2012).

Foi com base no que se expõe nas linhas ulteriores que se buscou trazer os eixos básicos do pensamento bakhtiniano: unicidade do ser e do evento, dimensão axiológica e relação eu/outro. Para tratar mais deste último buscaremos trazer aqui de forma mais delimitada a noção de alteridade, não que ela não já venha sendo trazida no texto, mas por ser absolutamente fundamental em trabalhos bakhtinianos, pretende-se marcar sua importância.

Assim, como já foi destacado que as palavras são relacionadas com outras já proferidas, o “eu” existe em diálogo com outros “eus”, necessitando de *outros* para se tornar autor de si. O eu para Bakhtin (2003) só existe numa relação com o outro, pois mergulhando no fundo de si mesmo o homem encontra os olhos do outro ou vê com

os olhos do outro, suas palavras são do outro também para só depois perder as “aspas” e tornar-se sua, esse é também um princípio fundante de sua arquitetônica.

A alteridade é imprescindível, pois sem o *outro* o homem não mergulha no mundo sógnico, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores. O *outro* é peça imprescindível de todo o processo dialógico: o sujeito se constitui na interação. Segundo Sobral (2008, 2009), o sujeito sendo um eu para-si, elemento necessário na formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, sendo esta a condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável. Este diálogo que lhe dá sentido, mas não se pode esquecer que linguagem é conflito.

A alteridade é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo.

O estudo de Amorim (2004) traz uma perspectiva interessante para pensar as alteridades. Em sua abordagem ao tema três figuras da mitologia são apresentadas para se pensar a alteridade, relacionando-as aos atos cognitivos, experienciais e afetivos: Ártemis, Dionísio e Górgona.

A autora refere-se à Ártemis, como aquela representação da relação com a alteridade que se trava no plano da conceitualização, da produção do conhecimento. Poderíamos fazer menção a uma alteridade que contribuiria para a construção de referenciais no plano das relações cognitivas, ou seja, um outro com o qual o diálogo se dá a partir de racionalidades, as mais diversas.

Já a figura de Dionísio é apresentada como aquela que corresponderia à alteridade cujo processo interativo acontece no plano das experiências, do mundo vivido, o mundo do subjetivo. Aquela alteridade cujas ressonâncias ficam no plano das construções de processos identitários e modos de subjetivação, modos de ser e de existir.

Outra alteridade seria aquela encarnada na figura de Górgona, a alteridade extrema, que de tão diferente não deixa rastros no outro, pelo menos na aparência. É um outro tão catastrófico que não é possível de ser incorporado pelo eu, pelo menos no plano racional, na verdade o outro que não pode ser reconhecido, configurando-se apenas em uma relação cujas marcas seriam a ausência ou o silenciamento.

O pensamento também traz em si a alteridade, visto que pela linguagem internalizam-se as alteridades mediadoras das relações humanas. A experiência de

qualquer pessoa enquanto indivíduo se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.

É preciso entender que precisamos ser capazes de aceitar o *outro* e pensar que nosso eu não é substância completa, ou significado por direito próprio, em si mesmo, mas só pode existir dialogicamente (Faraco, 2003). Além disso, a existência do ser humano não é independente, depende sim do meio social, que estimula sua capacidade de mudança e de resposta. Ser é, portanto, a atividade de “ser com”, pois tenho que encontrar o *outro* e um *outro* em mim.

A importância do conceito de alteridade é evidente, uma vez que o *eu* só pode realizar-se com base no *nós*, portanto, numa interação verbal e dialógica com o *outro* que nunca é abstrato. Voltamos, então a ideia que de a linguagem é universo compartilhado, é alteridade, provocando continuamente as mais diversas respostas. A cultura tem um universo intrinsecamente responsivo, a ciência também.

Assim, constituem-se eixos dessa discussão as implicações das bases epistêmicas da pesquisa; as concepções de sujeito e, por conseguinte, de pesquisador e pesquisado; o processo e o produto do conhecimento e suas implicações sociais; a relação do pesquisador e as condições de produção do conhecimento, tudo permeado pela linguagem, pelo dialogismo, pela polifonia, pela responsividade, pela alteridade.

Estas palavras não têm nenhuma pretensão de indicar modelos ou fórmulas, mas busca mesmo desestabilizar, pois ao invés de apontar soluções a proposta é suscitar questões, no intuito de instaurar transformações de identidades e de consciências que nos permitam refletir e atuar frente os acontecimentos contemporâneos. A partir das marcas da dialética conciliada com a matriz do dialogismo buscamos problematizar os aspectos que marcam nossa formação enquanto pesquisadores, pois apesar dos debates que apontam um “novo” olhar para o homem, que práticas de pesquisa têm tradição no meio acadêmico? O que deseja um pesquisador ao pesquisar algo? Têm os pesquisadores atuado como sujeitos críticos e sensíveis às vicissitudes de sua época?

Ao mesmo tempo em que estas questões foram sendo re-significadas na/atravs da prática da pesquisa, a partir do lugar que ocupava e do que agora ocupo emergiu a necessidade de mudar, mas, como diria Clarice Lispector “mude, mas comece devagar, pois a direção é mais importante do que a velocidade”. Aqui, demarca-se que essa mudança se dá na alteridade, no reconhecimento de adotar uma

perspectiva dialógica e polifônica, em que os lugares do pesquisador e do pesquisado, não signifiquem lugares separados, mas sim que devem ser confrontados, em uma produção inesgotável de sentidos falados e silenciados.

1.2 Bases teórico-metodológicas e a pesquisa de campo

Reconhecer a vinculação entre referencial teórico-metodológico e desenho da pesquisa, conduz a uma discussão sobre a diversidade epistemológica que caracteriza o universo da produção de conhecimentos em Psicologia e em Educação. Nesses contextos a diversidade é mesmo diversa e divergente, muitas vezes! Considerando que as visões de homem e de mundo subjacentes a uma determinada perspectiva teórica marcam toda a sua organização metodológica e estrutura conceitual, bem como pensando as implicações da escolha teórico-metodológica como uma opção ética e política, os principais aspectos que norteiam esta tese trazem como interlocutores as propostas de uma perspectiva sócio-histórica, dialética e crítica da cultura, que tem no dialogismo e na alteridade uma de suas principais vertentes.

As Ciências Humanas, ao longo do desenvolvimento de sua constituição nas sociedades modernas, vêm enfrentando como dilema a necessidade de conciliar o caráter ideológico desse campo do saber com a tessitura do conhecimento. No nosso tempo tem se intensificado os debates que consideram necessário rever, questionar e refletir a construção de outras formas de pesquisar e teorizar sobre o humano e a cultura.

Nesse contexto, é possível observar um aumento significativo de pesquisas referenciadas em epistemologias diversas da concepção objetivista, o que vem garantindo uma diversificação de métodos de pesquisa, em especial qualitativos (Salgado, Pereira, Jobim e Souza, 2008). Assim, ao buscar dialogar com autores que reconhecem as possibilidades de deslocamentos metodológicos em prol do reconhecimento da dinâmica política da pesquisa, nosso propósito é positivar a promoção de mudanças pessoais e sociais nas relações pesquisador-pesquisado e discutir o papel interventivo da pesquisa.

A compreensão do ato de pesquisar não se fundamenta sobre a visão de que o conhecimento é resultado da manipulação de procedimentos técnicos considerados

corretos e válidos que poderão descobrir e desvelar a realidade que nos é desconhecida; mas sim que “o conhecimento científico se qualifica como a busca de uma equivalência do conceito com a realidade, e da adequação da representação com seu objeto” (Castro, 2008, p. 23).

Amorim (2004) possibilita uma compreensão do termo pesquisa, ao abordá-lo em sua acepção ampla, pois considera que as práticas de formação, de intervenção, de consultoria, ou mesmo de clínica, constituem também pesquisa na medida em que produzem um saber e adquirem a forma sistematizada de um texto tornado público.

Pesquisar é um processo de desencantamento e encantamento simultâneos do mundo físico e social. Pesquisar é também penetrar na intimidade das camadas de leitura que vão sendo construídas pelo pesquisador através da sua interação simbólica no mundo (Jobim e Souza, 2007, p. 81).

Os conceitos de dialogismo e alteridade como desenvolvidos por Bakhtin, no campo da Teoria da Linguagem, contribuem para a abertura de outras formas de compreensão da cultura e da subjetividade e, mais especificamente em nossa pesquisa, abrem novas perspectivas para abrangência do processo de produção de conhecimento abandonando o *sobre* e adotando o *com* os jovens, abandonando a relação “eu-isso” para adotar uma do tipo “eu-tu”. O que é tanto uma concepção e forma de estar no mundo como um estilo de escrita (Amorim, 2004).

Retomando as reflexões acerca da alteridade na pesquisa de campo e na escrita foi que procuramos no estudo com os jovens constituir um campo discursivo dialógico. Sobre esse aspecto Marília Amorim nos brinda com a seguinte reflexão:

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com o *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto. Esta questão pode, evidentemente, ser evacuada. Pode-se utilizar métodos ou convenções de escrita que ignorem ou eu esqueçam que, do outro lado, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que o estuda. Pode-se, ao contrário, tentar dar conta dessa presença outra, desse estranho encontrado ou desencontrado na pesquisa. Nesse caso, os métodos, as técnicas e a própria escrita podem ser questionados de modo mais rico e crítico (Amorim, 2004, p. 16)

Foi buscando conciliar dialogismo e alteridade, que se partiu das contribuições da abordagem sócio-histórica pautada no Materialismo histórico-dialético, no intuito de pensar possibilidades de caminhos e de procedimentos teóricos e metodológicos que, sem abrir mão do compromisso com o rigor, possibilitem construir uma pesquisa autocrítica e uma ciência ética e democrática. Assim, as bases da pesquisa foram

ainda arquitetadas a partir das contribuições da abordagem qualitativa e da pesquisa-intervenção.

Para alcançar nossos objetivos de pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois esta permite revelar teias relacionais e processos sociais pouco conhecidos referentes a grupos particulares, sendo uma abordagem que se conforma melhor a investigação de grupos e seguimentos delimitados e focalizados, considerando as histórias sociais sob a ótica dos atores, o que permite a elucidação de processos sociais ainda pouco conhecidos. A abordagem qualitativa se responsabiliza por questões muito particulares, e tem como preocupação um nível da realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2008).

Vale salientar, no entanto, que qualitativo é um termo genérico que envolve uma multiplicidade de métodos de pesquisa e de suportes filosóficos, de acordo com os quais os pesquisadores devem apreender os fenômenos em seus cenários naturais, buscando compreendê-los em termos de sentidos compartilhados pelas pessoas (Medeiros *et al.*, 2007). Especificamente, os estudos qualitativos perpassados pelo olhar sócio-histórico carregam outras nuances, pois procurando entender os sujeitos envolvidos, e seus contextos, considera os vários componentes da situação em suas interações sociais via linguagem e constituições recíprocas.

A partir do enfoque sócio-histórico a pesquisa qualitativa ganha características próprias, pois tendo como fundamento o Materialismo histórico-dialético permite-se o movimento da aparência para a essência, do singular para o universal para alcançar o particular, levando em consideração a superação da dicotomia sujeito-objeto em busca da transformação da sociedade. As leituras de Bakhtin (2006), Amorim (2002) e Freitas (2002, 2003, 2007) nos possibilitaram uma aproximação ao tema.

Estamos diante de uma proposta de superação dos reducionismos que não concebem o homem como unicidade, membro da espécie humana e participante do processo histórico, homem concreto e social. Dialeticamente, defendemos ser preciso que uma pesquisa considere conhecer e agir, homem e realidade, vida e ciência enquanto partes de um todo. E assim se obtém a dialética: no diálogo e na polifonia. É pelas vozes que as entonações se soltam, também as palavras e réplicas vivas, onde se extirpam os conceitos e juízos abstratos (Bakhtin, 2003).

Tratar a polifonia na pesquisa qualitativa é reger um coro de vozes que participam do processo de produção de conhecimentos. O pesquisador, enquanto regente, deve ser dotado de um ativismo especial, criando, recriando vozes e

deixando que se manifestem com autonomia e liberdade. A polifonia se define pela convivência e interação de uma “multiplicidade de vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo” (Bezerra, 2012, p. 195).

Separar conteúdo de um ato da sua realidade histórica de sua existência torna imperceptível sua valoração. É impossível compreensão sem avaliação, elas são simultâneas de um ato único e integral. Participam, então, o contexto e o sentido, sendo potencialmente inacabáveis, chamamos sentidos às respostas a perguntas.

Na pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica deve-se valorizar o particular como instância da totalidade social, em toda a sua complexidade e seu acontecer histórico (Freitas, 2002). Assim, ao buscar pesquisar com os jovens participantes do ProJovem não buscamos situações criadas artificialmente, mas nosso foco foi ir ao encontro das situações no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. Foi nossa opção olhar os problemas humanos na perspectiva da sua relação com a cultura nos contextos das interações sociais, integrando o individual de cada jovem com o social, compreendendo os fenômenos que nos propomos a estudar, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações nos contextos interlocutivos da pesquisa.

Nessa perspectiva, o sujeito apesar de singular e sempre social, sendo o movimento interlocutivo, nos textos criados pelos enunciados trocados entre pesquisador-pesquisado, que destrói, constrói e re-constrói os conhecimentos. A pesquisa é, pois, uma esfera social de circulação de sentidos. Os textos que dela emergem marcam um lugar específico de construção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade, possibilitando o encontro de muitas vozes que retratam e refratam a realidade (Freitas, 2002, 2003, 2007).

Na pesquisa em humanidades, Bakhtin (2003) traz uma reflexão no texto *Metodologia das ciências Humanas* que aborda algumas diferenças essenciais em relação às ciências exatas: a coisa muda *versus* o sujeito expressivo e falante enquanto objetos de estudo. Ao defender que o homem em sua especificidade humana, em processo de expressão e criação são o objeto das ciências humanas, defende que o objeto falante é inesgotável em sentido e significado, é um ser que nunca coincide em si mesmo, portanto, não é possível estudá-lo independentemente dos textos signos que cria ou que poderão criar. E sobre isso podemos dizer que o autor caracteriza as ciências humanas como ciências do texto.

O pesquisador, ao encontrar-se com o pesquisado, também sujeito falante, vivencia uma situação cuja interação se dá entre sujeitos, sendo a partir desta interação que se dá a participação ativa do acontecimento da pesquisa. Defende Freitas (2002, p. 24-25) que “o homem não pode ser objeto de uma *explicação*, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve se também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico”. Há, pois uma participação viva do pesquisador e do pesquisado no processo investigativo, pois além de serem participantes são sujeitos intelectuais e sociais ativos, que se resignificam nesse processo.

Na pesquisa qualitativa dialógica, o pesquisador faz parte da situação de pesquisa, sua ação e seus efeitos tornam-se também constitutivos das análises. Seus contextos sócio-históricos e culturais devem ser considerados também, pois, enquanto ser social leva para a investigação tudo que o constitui, a partir do seu horizonte social. A maneira que o pesquisador ler os textos e os acontecimentos está impregnada pela perspectiva teórico-metodológica que conduz seu estudo.

À compreensão e crítica da cultura defendidas na perspectiva bakhtiniana corresponde a reflexão em função da ação de transformar. Configuram a pesquisa, como já dito em outro capítulo, enquanto um ato responsivo, ato que compromete. Falamos então de compreensão responsiva, que implica um posicionar-se, uma resposta a resposta situada no contexto do movimento interlocutivo. Segundo Bakhtin (2003, p. 271) “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva... toda compreensão é prenhe de respostas... o ouvinte se torna falante”.

É importante destacar que no posiciona-se em seu texto, não estamos falando que o pesquisador precisa emudecer o texto do pesquisado, pois “o fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas” (Amorim, 2006, p. 98-99). Nesse encontro dialógico entre sujeitos que intercambiam enunciados, resistem, argumentam nem sempre há harmonia. Mas é por meio das trocas possibilitadas pela linguagem que mútuas transformações são geradas em seus interlocutores.

Considerando esse movimento transformador localizamos a pesquisa-intervenção. Esta pode ser considerada como um paradigma de pesquisa que através de uma variedade de métodos, “aproxima de forma singular pesquisador e

pesquisado, numa atividade em que ambos se conhecem, aprendem e (se) transformam” (Castro, 2008, p. 28).

Possibilidades de pesquisa-intervenção são trazidos por Lúcia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset, no livro organizado sob o título “Pesquisa-intervenção na Infância e Juventude” que reúne vários pesquisadores (por exemplo, Francisco Teixeira Portugal, Maria de Fátima Quintal de Freitas, Leny Sato, Solange Jobim e Souza, Raquel Gonçalves Sagado, Luciana Lobo Miranda e Maria Costa Moreira) e explora modos de compreender este método de pesquisa e suas implicações. As autoras apontam que a pesquisa-intervenção, propõe a articulação entre

[...] o modo de construir o próprio problema e a questão de pesquisa a serem investigados, de modo que o entrelaçamento entre o que estava sendo investigado e o modo de investigar se colocasse como aspecto marcante, sinalizando momentos analiticamente distintos, porém inseparáveis, do ato da pesquisa (Castro; Besset, 2008, p. 9).

Problematizar permanentemente a atividade do pesquisador é um eixo das pesquisas-intervenções, pois é preciso trazer para o processo de pesquisa questionamentos da ordem das relações entre o que se pesquisa e como se pesquisa. Ai se situa o fato da pesquisa-intervenção ser defendida como uma opção política diante das formas de dominação em que há participação de práticas acadêmicas.

Dessa maneira, é preciso o pesquisador estar aberto às peculiaridades dos contextos, em seus textos e em suas dimensões culturais e históricas, locais e globais; também às singularidades das trajetórias das instituições e das organizações, das pessoas e coletivos presentes direta ou indiretamente na pesquisa. Abertura e sensibilidade no pensar, olhar, fazer, sentir e escrever devem estar presentes, esta é uma escolha ética.

Com a pesquisa-intervenção, as reflexões sobre estudos com grupos politicamente minoritários são descortinadas, o campo da infância e juventude ganha destaque, e nesse contexto as relações de assimetria entre pesquisador e pesquisados são tensionadas. As formas de aproximação e de construção de sentidos e o trabalho realizado deixam entrever que o desenvolvimento da pesquisa é fruto de um processo de negociação entre os envolvidos e que depende das circunstâncias presentes (Miranda, 2008; Freitas, 2010; Kramer; Leite, 2007; Portugal, 2008; Sato, 2008).

A implicação é entendida aqui como comprometimento com aquilo que pesquisa, pois o pesquisador implicado considera o ato de pesquisar como não divorciado de uma posição ética e política sobre o objeto de pesquisa e os sujeitos com quem dialoga (Castro, 2008). Assim, se busca incluir a participação desses sujeitos inserindo-os como parceiros no campo de pesquisa e não como meros informantes.

Implicação refere-se ainda à presença, à forma de indagar, visto que como sugere Sato (2008, p. 175) “formular perguntas e convidar à reflexão são formas de intervenção”. Citando o exemplo de que quando perguntamos e levamos o outro a pensar e posicionar-se já estamos ‘intervindo’ e não apenas ‘pesquisando’, a autora diz que o hiato entre a atividade de conhecer a realidade – pesquisa – e a atividade de interferir na realidade – intervenção – é menor do que se supõe, quiçá nem exista. Intervimos no ambiente mesmo que não tenhamos essa intenção, ao mesmo tempo somos transformados nesse processo.

Solicitados a pensar sobre essa questão, torna-se oportuno perguntar-nos como desenvolver pesquisas que, de fato, possam promover nas relações humanas contextos e sentidos que catalisem processos de democracia e solidariedade? Quais perguntas e formulações instigam a busca de informação e reflexão? Como elucidar processos de pesquisa que promovam o diálogo e, por meio dele, saberes compartilhados?

Maria de Fátima Quintal de Freitas, em seu texto “Juventude e vida cotidiana perspectivas da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana”, aborda o compromisso em desenvolver trabalhos de intervenção comprometidos não só com a construção de um conhecimento afeito à realidade concreta das pessoas, mas fundamentalmente que possa subsidiar caminhos para lidar com os problemas reais da população. É preciso que as pessoas se tornem autoras e atrizes de suas histórias cotidianas de transformação, e que as pesquisas viabilizem seus participantes a buscarem relações mais justas e dignas (Freitas, 2008).

Assim é que encontramos na pesquisa-intervenção uma proposta metodológica que coaduna com os princípios de alteridade e de dialogismo trazidos nos capítulos anteriores e posteriores a este texto a partir de Bakhtin.

A pesquisa tem como principal objeto as enunciações dos jovens e das jovens sobre eles mesmos e a sociedade contemporânea de acordo com opiniões, sentimentos, atitudes e diferentes visões de mundo, associadas à experiência com o

ser jovem. Nesse sentido, buscamos explicitar, na análise do conjunto dos discursos que expressam as experiências particulares dos jovens, os sentidos construídos nas interlocuções.

Um sujeito traz de sua experiência as suas narrativas, tendo como princípio o intercâmbio e baseado na produção oral. Assim, uma pesquisa que busca abordar a história de jovens que participam do ProJovem no município de Patos-PB e linguagem, tem na idéia de narrativa um aporte interessante. De acordo com Benjamin (1994) o conceito de experiência é fundamental, mais que isso, é preciso reconhecer que a experiência do outro, ainda que individual, pode ser compartilhada, pois me afeta, me altera e é para mim significativa. Da mesma forma, é preciso reconhecer que a sua própria experiência é também intercambiável e que, ao contá-la, produz sentido para quem ouve e também para quem conta, quem narra. Aqui retomamos a perspectiva alteritária e dialógica, bem como a idéia de pesquisa-intervenção que defendemos.

Segundo Benjamin (1994, p. 203), “metade da arte da narrativa está em evitar explicações”, visto que o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor, estando livre para interpretar a história como quiser. Benjamin considerava a arte de contar uma história, um acontecimento infinito, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (p. 37). Desse modo, a narrativa, em vez de ser uma lembrança acabada de uma experiência, se reconstrói na medida em que é narrada. Narrar alguma coisa consiste na “faculdade de intercambiar experiências”. É isto também que almejamos nesse estudo.

A narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte. Este, por sua vez, ao contar aquilo que ouviu, transforma-se ele mesmo em narrador, por já ter amalgamado à sua experiência a história ouvida. A consonância com tal modo de pensar a experiência e a narrativa como a sua expressão, levam-nos a eleger a narrativa como uma técnica metodológica apropriada a este estudo, pois podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador, neste caso, o jovem.

Contudo, apesar de não ser nosso foco de debate, vale destacar que novos processos de produção de narrativas começaram a emergir a partir do momento em que as técnicas de registro de sons e imagens foram surgindo e se complexificaram. É nesse contexto que ganha espaço o “narrador pós-moderno”, um narrador

ficcionalista no sentido de que ele, diferente do narrador clássico, narra algo enquanto espectador, semelhante a um repórter. A autenticidade do que narra vem da lógica interna do relato e não da experiência (maiores detalhes ver Santiago, 1989).

A respeito da importância das narrativas, Julia Stateri¹⁹ diz que estudar as narrativas nos ajuda “a compreender um pouco mais de nós mesmos, nossas histórias, a origem do que somos e a necessidade de pertencer a algo que compartilhamos com cada um de nossos semelhantes”.

A pesquisadora compreende que o processo narrativo ajuda ainda a explicar porque e como nos expressamos, bem como as modificações de nossos anseios individuais e coletivos. Stateri destaca ainda que o poder da narrativa era relegado aos oradores e aos escritores, e atualmente, esses códigos encontram-se em transição também para o meio digital. Assim, compreender as narrativas digitais nos ajuda a compreender o processo pelo qual lutamos para exercer autonomia na Era da Informação. É preciso compreender outras linguagens.

Dutra (2002) traz uma discussão sobre a narrativa no contexto da pesquisa fenomenológica e aborda que quando alguém narra,

Nos conta a sua história, narrando os fatos, acontecimentos e afetos que percorrem a sua trajetória vivencial. E, na medida em que o faz, desvela a sua experiência, ao mesmo tempo em que a constrói e reconstrói, através da linguagem. Ao contá-la, ela nos introduz na sua vida, sensibiliza-nos e coloca-nos como participantes da sua experiência, fazendo do pesquisador um sujeito dessa experiência (p. 371).

Desejamos, pois conhecer as experiências de jovens de Patos, tendo a linguagem como instauração das relações sociais. Além disso, segundo Bakhtin (2003), é na linguagem, que a consciência se constitui, é na comunicação humana que os indivíduos representam a si próprios e o mundo, assim como significam suas ações e a realidade. Cada enunciado se une a outros enunciados, compondo a cadeia da comunicação verbal, na qual o início e o fim do diálogo não se encontram definitivamente demarcados. Toda e qualquer produção cultural se constitui na linguagem enquanto signo. Assim, nossa pesquisa de campo tem como pano de fundo as ideias da pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica, as narrativas e a pesquisa-intervenção.

¹⁹ Entrevista concedida à Revista PontoCom. O estudo da narrativa do século XXI. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-anteriores-entrevistas/o-estudo-da-narrativa-do-seculo-xxi>

2 MODOS DE VER A JUVENTUDE, O JOVEM E O PROJOVEM: polifonia e pluridiscursos

Historicamente, o Ser único real é maior e mais pesado que o Ser unitário da ciência teórica, mas essa diferença em peso, que é autoevidente para uma consciência viva que a autoexperimente, não pode ser determinada em categorias teóricas.

Mikhail Bakhtin

A palavra, ao ser pronunciada, é dotada de ideologia. Ela é sempre dotada de intencionalidade e, conseqüentemente, de um caráter argumentativo. A palavra é a arena onde os conflitos sociais, as relações de dominância, de poder e também as resistências têm lugar. É essa tese que vem sendo tratada no capítulo anterior para abordar que a construção do conceito de juventude é também a construção de um signo situado na corrente da linguagem, e que, por conseguinte, pressupõe disputas.

Pesquisar com jovens, a maneira de olhá-los e de posicionar-se ideologicamente sobre a pesquisa e o fazer pesquisa é também uma maneira de dizer o que se pensa sobre a juventude. É nesse contexto que entendemos a indissociabilidade entre os conceitos de juventude e jovens, estes vistos não como sujeitos abstratos face uma realidade que lhes é dada, mas como sujeitos concretos posicionados e responsivos, a partir do que se pode compreender a juventude como a experiência que lhes é própria.

Apreciar a juventude enquanto experiência e construção humana que obedece a critérios sempre provisórios e escolhidos é outra ideia constitutiva desse trabalho de doutoramento. Além disso, buscamos reconhecer que estudar essa experiência é também abordar os entrelaçamentos da dinâmica social, e que isto possibilita uma crítica da cultura, que, por sua vez, oportuniza re-significar a própria experiência da juventude.

Desejamos apresentar neste capítulo a ideia de que os modos de ver a juventude, o jovem e o ProJovem, possuem uma polifonia e pluridiscursos que nem sempre são trazidas nas abordagens feitas ao tema. Para tanto, são desenvolvidos

três aspectos relevantes à nossa proposta, são eles: algumas imagens acerca da juventude e os jovens como sujeitos; a juventude e os jovens no contexto das políticas públicas; e os contornos da política do ProJovem.

2.1 A juventude é ‘só’ uma palavra?

A partir da perspectiva dialógica, pensando os conceitos enquanto palavras em contínuo processo de construção social, a juventude será estudada enquanto fenômeno em seu processo vivo e não como objeto estático. Portanto, buscar-se-á considerá-la em sua historicidade, no processo de mudança. Assim, merece primeiramente situar que essa palavra está contaminada por valores de cada época. Mas, que sentidos assumem a palavra juventude no diálogo ciência e vida? Que imagens sobre o jovem estão sendo lapidadas na sociedade?

Bakhtin (2003) traz em toda a sua obra o sentido como uma categoria central que é interpretada sob uma ótica filosófica e dialética. Para o autor, o sentido é potencialmente infinito, podendo atualizar-se somente em contato com outro sentido. “Por isso, não pode haver nem o primeiro nem o último sentido...” (ibidem, p. 382). Na vida, o sentido se renova mais, tornando a nascer supondo uma interação dialógica com o contexto e o horizonte social.

Os indivíduos e a linguagem, as palavras e os sentidos são situados por Bakhtin em um contexto sócio-histórico. A palavra (o signo linguístico) se estabelece, sobretudo, como um fenômeno ideológico, pois é impregnada de valores culturais e sociais, contribuindo à formação de um palco de elocução (Simões, 2008). Para ele o signo linguístico tem, pois, uma plurivalência social que se refere ao seu valor contextual.

As palavras criam conceitos e esses conceitos ordenam a realidade, categorizam o mundo. É nesse sentido que Bakhtin (1992, p. 46) afirma que “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”. Todavia, embora nenhum dos signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas. Ao abordar a ubiquidade social da palavra, ele destaca como as palavras penetram em todas as relações entre os indivíduos, e relata:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mas efêmeras das mudanças sociais (Bakhtin, 1992, p. 44).

Nesse contexto, a palavra juventude, em cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica, atravessados por um horizonte social ganha valor na natureza interindividual. A juventude pode ser diferente em função dos sujeitos sociais e suas condições concretas de vida. A palavra juventude se revela no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais, não simplesmente como um conceito teórico abstrato.

Uma questão interessante nessa discussão refere-se ao fato de que, tradicionalmente, a juventude tem sido pensada não a partir de seus paradoxos, mas de uma *doxa*, que a considera como uma categoria social que reúne sujeitos que compartilham a mesma fase da vida com aspectos uniformes, seja em função de uma geração ou de uma classe social (Pais, 1990; Vale; Salles, 2009). Mas, indaga-se até que ponto é possível reunir em uma mesma categoria a multiplicidade de experiências vividas por esse sujeito social que concebemos como jovem?

Assim, concordamos com Pais (1990, 2003) quando afirma que este objeto ‘pré-construído’ necessita ser ‘destruído’ e ‘reconstruído’ para melhor entendê-lo. Sendo, pois necessário estabelecer rupturas com as representações correntes, *des-homogeneizar*, visto que o conceito congrega universos sociais que podem não ter entre si praticamente nada em comum. Mas muitas máscaras fabricadas sob as quais se ocultam as representações da juventude.

Para Pais (2003a, p. 70) “torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir de seus contextos vivenciais, quotidianos – porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de consciência, pensamento, de percepção e ação”.

A partir do que já foi dito até o momento, como olhar e pesquisar temas sobre a juventude com os jovens? A estética do caleidoscópio pode ser defendida pelo significado que pode possuir na postura de pesquisadores e educadores a respeito da

juventude, visto que através desse instrumento novos desenhos extremamente belos que se modificam, simetricamente, à leve oscilação do caleidoscópio podem surgir²⁰.

A partir do caleidoscópio pensemos que em relação ao jovem “desenhos” infinitamente diferentes e sempre em modificação, tanto no tempo como no espaço, vão emergindo dinamicamente. É está uma postura interessante para assumirmos quando adentramos nos universos juvenis. Devemos estar abertos ao novo, aptos a uma escuta alteritária, buscando um vivenciamento empático.

Contudo, a produção de conhecimento em relação à juventude vem adotando como perspectiva ‘figurada’ ora o microscópio, quando se centraliza na subjetividade enquanto um dado individual; ora o telescópio, quando pensa nos jovens pelo olhar da homogeneidade, do universal perpassado pela situação macro social. Um desafio para superar essa dicotomia pode ser trazido a partir das palavras de Rilke (1995, p. 15), quando afirma que devemos “transformar o nosso olhar para recuperar o encanto, o espanto e a maravilha de ver o belo onde menos o esperamos”.

A proposta de buscar encontrar o belo torna-se uma empreitada visto que discursos recorrentes sobre juventude valorizam mais as perspectivas prescritivas e preventivas – o que, como o próprio adjetivo indica, sinalizam estar focadas no que “falta” e não naquilo que os jovens são e desejam. Assim, a partir dessas ideias estruturais tratemos de apresentar algumas imagens e conceitos relativos à produção do conhecimento sobre o jovem e a juventude.

Analisar a palavra juventude não se constitui uma tarefa fácil. Do mesmo modo, a construção acadêmica desse conceito é fruto de muitas disputas teóricas e políticas. Em geral, os autores apontam três grandes concepções que norteiam tal conceito: uma primeira que define a juventude a partir de um recorte etário, mais comumente adotado nas abordagens tradicionais; uma segunda acepção que considera como uma fase de transição; e a terceira, associa a juventude a um projeto de futuro.

Na continuação, busco discutir algumas das imagens elaboradas sobre a juventude, que é entendida hegemonicamente como uma fase da vida vivenciada de forma homogênea, seja em função de concepções geracionais ou classistas. O jovem enquanto um ser inacabado, em desenvolvimento, em contrapartida ao adulto formado, é considerado muitas vezes como problemas sociais: da escolarização, do emprego, da constituição familiar, da delinquência. Essas análises que atravessam

²⁰ <http://www.feiradeciencias.com.br>

vários aspectos dos campos da saúde, da educação e da cidadania se agenciam, na maior parte, pela representação da voz das crianças e dos jovens por meio de seus alteres, os adultos (Castro, 2008).

Um dos critérios mais comuns no tratamento da juventude ancora-se nos postulados demográficos, respaldados por aportes da Psicologia. Adota-se, principalmente, a faixa definida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que considera a faixa etária dos 15 aos 24 anos como a que compreenderia a juventude (Pereira, 2007). Esta imagem é ainda central na maioria dos estudos. É importante destacar que, mesmo entre a concepção que adota o recorte etário como condição para viver a juventude, não há consenso entre os limites de idade inferior e superior para esta categoria, variando de acordo com as instituições e organizações que as definem.

Este critério apesar de mais utilizado tem sido alvo de críticas. A respeito, argumenta Bourdieu (1983) que o uso desse critério para significar a categoria juventude é insuficiente para explicar uma realidade social complexa como o mundo juvenil, alertando ser a idade um dado facilmente passível de manipulação.

No âmbito da Psicologia, a juventude tem sido tratada comumente a partir de uma ótica desenvolvimentista, sendo uma etapa da vida naturalizada pela qual todos passam. A adolescência, especificamente, surge como objeto exacerbado por uma série de atributos psicológicos e biológicos, sendo estes últimos considerados determinantes daqueles (Almeida, 2004; Groppo, 2000; Souza; Arcaro, 2008, 2001). Assim, como apontam Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) traços como rebeldia, impulsividade, agressividade, melancolia, timidez e introspecção passam a ser percebidos pelos adultos como características 'próprias' da adolescência, o que pode ser perigoso na construção da imagem do adolescente.

Contrariamente a essas imagens podemos pensar que, por outro prisma, entretanto, tais características poderiam ser chamadas de firmeza e postura, dependendo do lugar de onde se fala.

A visão desenvolvimentista que enquadra as pessoas em etapas padronizadas é baseada nos pressupostos de classificação ressignificados pela ciência positivista, que influenciou as crenças na primazia da razão. Neste sentido, os sujeitos, à medida que vão percorrendo as etapas do desenvolvimento, passariam por aprimoramentos, em especial o racional, que dariam a eles mais domínio e conhecimento sobre si e sobre o mundo. Nesta visão, se acredita em uma identidade adolescente, e que é

neste período que se constrói a identidade do sujeito. Tal processo é tratado, então, como sendo universal, homogêneo e fixo. Será isto mesmo o que vivenciamos?

Assim, um critério biológico, como o que diz respeito às funções sexuais e reprodutivas desenvolvidas, tem sido comumente utilizado para demarcar o início da vida adolescente e o fim da infância; ao passo que o limite superior da juventude tem sido estabelecido a partir da conclusão do ciclo educacional e entrada no mercado de trabalho formal, além da constituição de uma família. Estes são demarcadores modernos da transição para a vida adulta.

A segunda noção utilizada para configurar a categoria juventude é a condição de transitoriedade, da heteronomia da criança para a autonomia do adulto, embora tenha um reconhecimento tácito na maior parte das análises, que o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema (Sposito, 2008).

Novas modalidades de interpretação dessa passagem têm emergido, devido ao alongamento do tempo de permanência na escola, demora e dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal e maior tempo de vida na casa dos pais. Esse alongamento pode ser revelador de uma nova 'fase', concebida por alguns autores como pós-adolescência, que configura um período de latência ou moratória social (Corsetti; Garcia, 2008).

Tal alongamento é visto como um novo campo de estudo e é produto da modernidade, o que diminui o significado da juventude como mera etapa preparatória para a vida adulta. No entanto, conforme Chamboredon (1985) não se trata de uma simples extensão da duração adolescência, mas de um processo de reestruturação e recomposição de atributos sociais da juventude e das formas de inserção da maturidade nas sociedades modernas e contemporâneas.

A ideia da transição tem sido também objeto de críticas, pois uma caracterização da transição como indeterminação, no sentido de que os jovens não são mais crianças e também não são adultos, leva-os a serem definidos pelo que não seriam. Assim, este momento cada vez mais alongado no percurso de vida continuaria, paradoxalmente, sofrendo um conjunto grande de atribuições que o desqualificam exatamente porque se trata apenas de uma passagem.

Além disso, neste contexto, a representação da juventude é sempre feita enquanto uma subordinação à vida adulta, que acaba por pormenorizar a juventude

como mera transição. Essas concepções normativas e simplificadas, tendo como critério o corte etário, acabam também por naturalizar a juventude.

A Psicologia do Desenvolvimento ao ordenar as fases do desenvolvimento humano engendra um discurso que estipula as formas e possibilidades com base nas quais o curso da vida pode fazer sentido. Mais do que descrever o desenvolvimento humano formula os ideais para este ocorrer. Participando da nossa formação como sujeitos e objetos acaba a Psicologia por se tornar estruturadora da nossa experiência (Jobim e Souza, 1996, p. 44).

Constituir saberes que geram conceitos universalizantes e abordagens teleológicas que demarcam a natureza e o lugar social dos sujeitos segundo etapas unidirecionais do desenvolvimento, tem implicações as mais diversas em outros campos da elaboração de políticas públicas e das práticas sociais cotidianas. Por exemplo, no sistema educacional a Psicologia do Desenvolvimento produziu um saber que orientou o agrupamento das crianças segundo a evolução de suas capacidades cognitivas e aptidões específicas.

É preciso pensar as implicações de assumir essa visão etapista, pois é a partir dela que se enfatiza, principalmente, o desenvolvimento cognitivo, entendendo o saber como algo cumulativo e que deve ser pouco a pouco adquirido até chegar ao modelo de desenvolvimento que é o adulto, a escola organizou e vem organizando a distribuição de crianças tendo como critério a idade e saberes já adquiridos, ou etapas superadas pelas crianças, e isto tem sido questionado, pois a organização da escola como algo que fixa e não que potencializa o desenvolvimento de uma pessoa tem gerado fracassos os mais diversos. Entendendo desenvolvimento e educação em seus sentidos mais amplos, temos mais que demonstrações da ineficiência e limitações de abordagens teleológicas e lineares.

A concepção de tempo linear, cumulativo e homogêneo apontando sempre para seu desdobramento inexorável no futuro, parece se constituir no alicerce ideológico mais importante para as concepções de desenvolvimento baseadas nos princípios ditos ontogenéticos (Jobim e Souza, 1996).

Pensem um pouco sobre esta questão. Em uma sociedade que está quase que inteiramente construída por nossos investimentos culturais simbólicos, tempo é uma categoria básica através da qual construímos nossa experiência. Muitos autores têm focado a questão do tempo como chave nos conflitos sociais e na mudança sociocultural. A juventude que se constitui, biológica e culturalmente em uma íntima

relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos (Melluci, 1997).

No modelo de sociedade moderna, a experiência do tempo é medido por máquinas – relógios, que acabam por ocultar o sentido do tempo “natural” e “subjetivo”, dando lugar ao tempo objetivo e universal. Tempo é uma medida de quantidade, possibilitando uma continuidade entre tempo individual e tempo social. Além disso, o tempo é uma experiência de orientação finalista, existindo uma unidade e uma linearidade em que as etapas intermediárias só adquirem sentido em relação ao ponto final.

Estas e outras posições teóricas acabam por levar a uma relativa desqualificação da juventude, e também da infância, tratados nessa perspectiva como fases ou etapas, estados transitórios, inacabados e imperfeitos, sempre em direção ao “*vir-a-ser*”, que outorgam aos adultos e especialistas o direito de falar das crianças e dos jovens. As construções que temos, na maior parte dos estudos, ainda que pesquisadores estejam buscando um contra-discurso, baseiam-se em concepções adultocêntricas, inviabilizando o verdadeiro diálogo com as crianças, adolescentes e jovens.

Além do mais, é possível problematizar que parte dos trabalhos no contexto da Psicologia, busca conhecer os impactos das transformações sociais na subjetividade e o contrário, a partir de teorias psicológicas tradicionais, quando o mundo e o homem não eram percebidos como fragmentado, complexos e imprevisíveis.

A esse respeito Lyotard (1979) faz suas análises da sociedade contemporânea a partir das condições de produção de conhecimento. Na Modernidade embora o mundo fosse percebido como complexo, essas percepções eram organizadas através de sistemas teóricos totalizadores. Através dos “grandes relatos” buscava-se a previsibilidade dos fenômenos, a objetividade e o progresso científico. Mas o autor aponta ainda que o conhecimento deve ser entendido por “pequenos relatos”, por meio de narrativas múltiplas. Outro fator que merece ser considerado, nesse contexto, é que a produção de conhecimento se dá permeada pela utilização das tecnologias da informática.

É pertinente refletir que o poder nas sociedades complexas contemporâneas não se faz somente pelo controle dos meios de produção, mas também pelo controle da produção de sentidos. Então, há que se perguntar que sentidos estamos nós, psicólogos, sociólogos, juristas, filósofos, educadores e pais ajudando a tecer em

relação à juventude? Ou, como estamos lidando com os discursos que circulam nos ambientes acadêmicos e cotidianos sobre o jovem?

Apesar de essa exposição tornar-se um tanto linearizada, gostaria de deixar claro que não se trata de perspectivas que foram sendo trilhadas em sequência, sobrepondo-se umas às outras, mas que elas muitas vezes se ligam e se afastam, estando também em constante tensão. É importante demarcar que não se trata de uma simples evolução no modo de pensar, pois ainda temos vigentes todas essas visões disputando poder nos discursos que proferem sobre a juventude, principalmente na produção de políticas públicas.

Defendemos, pois que o conceito de juventude não pode ser encerrado em esquemas modulares tendentes à homogeneização, visto que a pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem.

A diversidade presente no cotidiano nem sempre encontra correspondência nas representações existentes na ciência sobre a juventude. É comum que essas sejam ancoradas em mobilizações sobre o que seria o jovem típico e ideal.

Estamos diante de questionamentos que nos levam a pensar se serão as teorias, em sua maior parte do século passado, apropriadas para compreendermos a juventude contemporânea. A maneira de pensarmos cotidianamente quem é a criança e o jovem frente ao adulto possibilita uma aproximação a estes sujeitos sociais? Será que não estamos sendo reducionistas demais ao considerar apenas o olhar do adulto sobre os jovens? Que dizem os jovens sobre eles mesmos? Na perspectiva do jovem, o que é ser jovem?

Com a necessidade de complexificar a temática, quais outros saberes podem auxiliar a todos nós a compreender o jovem na contemporaneidade? Que outros “nós” podemos considerar para ajudar a compor este mosaico²¹?

Procuramos com este estudo e na relação efetiva com os jovens, construir uma noção de juventude na ótica da diversidade, como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade. Significa abrir mão de pensar a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um

²¹ Mosaico aqui é trazido a partir da concepção de Walter Benjamin (1987), entendendo-o como fruto de uma disposição intencional das peças que o compõe, sendo desta disposição significada conforme a justaposição dos cacos que assume uma forma e mostram sua multiplicidade em função da alteração do contexto e das relações possíveis.

momento de preparação que será superado ao se entrar na vida adulta, de forma a cancelar as experiências precedentes.

Buscamos defender a ideia de juventude que tem uma importância em si mesma, por fazer parte da constituição de sujeitos enquanto processo mais amplo, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. Todo esse processo influenciado pelo contexto social, pela linguagem, pela ideologia, pela qualidade das trocas que o social e cultural de cada um proporcionam (Dayrell, 2003).

Aliado a essa noção de juventude é preciso que se compreendam os jovens como sujeitos com experiências plurais, sujeitos de seu tempo, pessoas dotadas da capacidade de pensar, de interpretar, de posicionar-se na vida, sujeitos inseridos na cultura e na dinâmica social, que dão sentido ao mundo e à posição que ocupam nele. Sujeitos portadores de desejos, movidos por eles e em interação com outros seres humanos.

Os jovens são interlocutores na vida e na pesquisa, estão inseridos em classes e ocupam lugares sociais, bem como reivindicam espaços na comunidade, nas instituições e nas relações. São sujeitos que agem no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais. Por tudo isto, defendemos sua participação ativa nesta pesquisa, o que certamente desvelará aspectos específicos, diferenciados e, por isso mesmo, únicos (Macedo *et al.*, 2012, Dayrell, 2003).

Neste mundo, os conceitos não são dados, mas construídos constantemente nas relações sociais e por meio delas. A linguagem é o local de produção de sentidos. Portanto, o sentido plural da palavra é o caminho para o resgate da criança, do jovem e do adulto como sujeitos da história (Jobim e Souza, 1994).

Contrariamente, se observa comumente é que, o que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito mediada por sua inserção histórico-cultural, adultera-se em um processo de “assujeitamento” da criança e do jovem a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e ahistórico. Porém, mesmo questionando as limitações que tal postura acarreta, reconhecemos como é difícil escapar a ela.

Ademais, na contemporaneidade outras demandas socioculturais e outros questionamentos têm emergido, exigindo de toda a sociedade urgência de reflexões. Considerando a complexidade das experiências nesses contextos é que precisamos reconhecer a necessidade de abordagens multidisciplinares que retomem também as

dimensões ética, estética e afetiva do humano, uma busca que se dê a partir de uma visão polifônica e dialógica (Bakhtin, 2003). Uma possibilidade, neste sentido, é considerar os vários pontos e contrapontos colocados pela psicologia, sociologia, antropologia e outras ciências humanas e sociais. Abordagens que considerem uma articulação entre cultura e produção de subjetividades são relevantes.

As mudanças no campo da tecnologia, as relações espaço e temporais, o consumo e a produção de imagens são fundamentais para o entendimento dos caminhos da produção da subjetividade contemporânea. Assim, tanto o conceito de sujeito como o de subjetividade apresentam-se como uma produção histórica devidamente datada, perpassada pelas questões socioculturais (Miranda, 2007).

A subjetividade, nessa perspectiva, é plural, polifônica, perpassada por registros semióticos que concorrem para o seu engendramento, mas sem conhecer nenhuma instância de determinação ou causalidade única. “Subjetividade que não se situa no campo individual, mas no campo de todos os processos de produção social e material, onde o indivíduo apresenta-se como um consumidor de subjetividades, de signos, de sensibilidades” (Miranda, 2000, p. 4).

Tomando como ponto de partida as discussões feitas por Campos e Jobim e Souza (2003) sobre a contemporaneidade e como as relações de produção e de consumo permeiam as interações sociais, notamos que uma nova produção de subjetividades tem lugar em meio à organização do cotidiano pela mídia. Além disso, alteramos nossas relações intersubjetivas a partir das tecnologias e da cultura do consumo.

Quanto à constituição de subjetividades e o desenvolvimento humano estes processos se dão em interação. Por isso, Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) ajuda-nos na reflexão de diferentes questões presentes no mundo contemporâneo, em especial, possibilita o repensar de questões teórico-metodológicas das propostas atualmente desenvolvidas nos campos da psicologia e da educação. Nas suas obras podemos depreender uma nova abordagem para os estudos que envolvem os processos psicológicos.

Buscando uma abordagem alternativa para a crise²² da Psicologia Vygotsky e seus colaboradores propuseram uma síntese²³ que integrasse, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico (Vygotsky, 1984).

De acordo com Oliveira (2010) essa nova abordagem para a psicologia fica explícita em três ideias centrais do pensamento de Vygotsky: 1) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; 2) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre indivíduo e mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; e 3) a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Para Vygotsky (1987) as funções psicológicas são também produtos da atividade cerebral e tem um suporte biológico. O autor entende o cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade²⁴, que possui uma estrutura e modos de funcionamento que não estão fixos, mas construídos ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, o que ajuda a compreender as possibilidades de transformação do homem ao longo de sua história. Assim, Vygotsky parte de uma concepção sócio-histórica do homem e entende que o funcionamento psicológico está fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, nos modos culturalmente construídos de ordenar o real que, por sua vez, se desenvolvem em um processo histórico.

Partindo de uma visão interacionista, o autor afirma que o homem é um ser social que está constantemente submetido a um processo de internalização de

²² Vygotsky, Luria e Leontiev faziam parte de um grupo de intelectuais da Rússia pós-Revolução que trabalhava num clima de grande idealismo e efervescência, que baseados na crença da emergência de uma nova sociedade, seu objetivo mais amplo era a busca de uma ligação entre a produção científica e o regime social recém-implantado. Especificamente, o grupo buscava a construção de uma “nova psicologia” que consistisse numa síntese entre as duas tendências da psicologia da época: a psicologia como ciência natural e a psicologia como ciência mental, enquanto a primeira de cunho mais experimentalista deixava de abordar as funções psicológicas mais complexas do ser humano, a segunda não chegava a produzir descrições desses processos complexos em termos aceitáveis para a ciência.

²³ O sentido de síntese a que Vygotsky se referia não se contempla a simples soma ou justaposição dessas correntes de pensamento da psicologia, mas diz respeito à emergência de algo novo, anteriormente inexistente, entendida dialéticamente.

²⁴ Plasticidade é a qualidade daquilo que é “plástico”, isto é, que pode ser moldado pela ação de elementos externos.

atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos, assim o ser humano é histórico e sujeito às especificidades de seu contexto cultural.

Dessa forma, Vygotsky considera essencial na relação do homem com seu meio, a mediação da linguagem e dos sistemas simbólicos, sendo esta interação mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana, que podem ser de dois tipos: os instrumentos e os signos. O instrumento é definido como um “elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”. O signo é entendido como um “elemento que representa ou expressa outros objetos, eventos, situações”. Enquanto o primeiro auxilia nas ações concretas, o segundo funciona como “instrumento psicológico”, orientador para o próprio indivíduo e para o controle de suas ações psicológicas.

Suas concepções ajudam a pensar de forma diferente temas como a infância e a juventude, pois ao refletir sobre o desenvolvimento da criança, Vygotsky (2000, p. 75) afirma que “todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da criança (intrapsicológica)”. Aqui o indivíduo tem papel ativo em seu processo de desenvolvimento, não estando passivo apenas aos mecanismos de maturação ou às imposições do ambiente.

Quanto ao conceito de desenvolvimento referido por Vygotsky, podemos dizer que para o autor, ao contrário do que a palavra des-envolver sugere, o *des* cobrir algo que já está posto; desenvolvimento significa o próprio processo de constituição do sujeito, de suas características, em um movimento permanente que resulta das pautas de interação das quais ativamente participa (Vygotsky, 1987).

Segundo Zanella *et al.* (2006) esse movimento não é linear sequer evolutivo, pois contrapondo-se à ideia de evolução progressiva, de acumulação quantitativa, o desenvolvimento é um complexo processo cujos pontos nodais, de virada, estão em constituídos pelas crises, momentos em que se produzem saltos qualitativos que modificam a estrutura das funções psíquicas, suas interrelações e seus vínculos.

É na interação com o outro que o indivíduo se desenvolve permeado pelos contextos históricos, culturais, sociais, econômicos e tecnológicos. Assim, estas reflexões aqui iniciadas, porém não esgotadas nos trazem a outro(s) lugares, aqueles que permitem pensar e re-pensar a juventude desde outras marcas: a partir do que tem e não do que falta, como presença e não como ausência, como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade.

Nesse sentido, em concordância com alguns autores, pensamos que é preciso abordar a juventude a partir das experiências cotidianas e plurais de jovens enquanto sujeitos concretos, protagonistas sociais que marcados pelas maneiras dos jovens reagirem “ao capitalismo, à desumanização e à frivolidade” (Barbiani, 2007, p. 141) oferecem um amplo campo de estudos para buscarmos compreender suas formas singulares de consciência, de pensamento, de percepção, de ação no mundo contemporâneo (Pais, 1990).

Além disso, aceitamos as acepções de Quapper (2003) e de Peralva (1997), ao observar que as juventudes são transformadas em objetos de consumo, em modelo cultural do presente, estética a ser desejada pelo que Peralva chama de juvenização. Acrescente-se a essas noções o que nos traz Dayrrel (2003) que não existe uma juventude, mas tantas quantas se articulem em torno de conjuntos de práticas sociais realizadas por grupos jovens. Permeados por esses olhares as culturas juvenis ganharam destaque (Pais, 2002; Reguillo, 2003).

Contudo, apesar de buscarmos no diálogo com esses pensadores uma aproximação aos jovens, retomamos a citação de Bakhtin que deu abertura a este capítulo, que o Ser em sua singularidade é sempre mais pesado que o Ser da ciência teórica. O jovem não cabe em categorias teóricas.

Partindo desses pensamentos, consideramos que os jovens reinventam suas tradições, com formas de comunicabilidades diferentes das gerações anteriores, pois vivenciamos outras configurações de tempo e espaço que se refletem nas formas de pensar e agir de acordo com novas lógicas que ainda precisamos melhor compreender. Mas, o que as políticas propostas para estes interlocutores têm a dizer sobre eles? Nas políticas de juventude os jovens são vistos como sujeitos?

2.2 A juventude e o jovem no contexto das políticas públicas: ser-sujeito, ser-objeto?

No contexto das políticas públicas, as culturas juvenis ainda não ganharam, até o momento, o espaço que merecem, estando presente fortemente o imaginário social

de que as/os jovens continuam associadas/os aos seus problemas: violência, transgressão, curiosidade também vista como problema, ociosidade, por exemplo.

Para elaboração deste e do próximo sub-tópico algumas leituras foram feitas a partir de documentos oficiais, a exemplo da Política Nacional de Juventude (Brasil, 2006) e relatórios de organismos nacionais e internacionais, como os disponíveis pela Organização Ibero-Americana da Juventude (OIJ, 2008), além de autores especialistas na temática, tais como Sposito (2003a, 2003b, 2005), Sposito e Carrano (2003a, 2003b, 2011), Castro e Aquino (2008), Abad (2002, 2003) e Silva e Andrade (2009).

Ao realizar uma análise de como as políticas vem se configurando em relação à juventude, observa-se que esta tem sido comumente pensada como uma totalidade, tendo como atributo foco a faixa etária, atendendo a uma lógica desenvolvimentista e capitalista de que o jovem precisa ser preparado para se tornar um adulto produtivo.

Também dentre as concepções que mediam as políticas de juventude há a primazia da lógica dos serviços em detrimento da lógica dos sujeitos, sendo evidente a falta de diálogo com os próprios jovens, abdicando de possibilidade de incluir estes sujeitos como protagonistas ativos, interlocutores na elaboração, execução e avaliação das políticas e de programas que estimulem a participação dos mesmos na construção de sua cidadania, levando em consideração suas experiências.

Tradicionalmente, as ações que vem sendo levadas a cabo se baseiam em duas perspectivas: 1) a juventude como fase preparatória da vida, cujas áreas de concentração dessas ações são educação e emprego e/ou 2) juventude como etapa crítica, sendo desenvolvidas ações nas áreas da saúde e da segurança pública. Ao abordar a importância de refletir sobre as ações políticas pelo prisma das concepções que as subjazem, destacamos o fato de que as políticas não sofrem apenas os efeitos dessas concepções, mas modulam também as imagens e os discursos dos/das jovens enquanto sujeitos concretos em uma sociedade.

Os efeitos não se limitam às concepções sobre juventude. Nesta rede de efeitos, em que estão inseridas as políticas públicas e a sociedade, se constroem modos de ser jovem e modos de relação com os jovens. Sendo assim, as ações de políticas públicas de juventude podem tanto contribuir para criar novos sentidos e práticas para e pelos jovens como podem, simplesmente, reforçar as concepções e modos de viver dominantes reservadas à juventude dita em maior vulnerabilidade social (Frezza, Maraschin, Santos, 2009, p. 312).

Outro ponto de incursão reflexiva, diz respeito ao fato de que, apesar das mudanças ocorridas no Brasil, a partir da Política Nacional da Juventude (PNJ), alguns autores apontam que os programas e ações não se estruturaram como elementos de uma “política de juventude”, mas como estratégias de atuação da sociedade para orientar a formação dos jovens e minimizar seu envolvimento em situações de “risco”, considerando os riscos por eles oferecidos para a sociedade ou como seres ameaçados pela sociedade e seus problemas (Brasil, 2006).

Aqui vale a pena deixar claro que trazer aspectos históricos torna-se importante nas nossas análises para buscar situar como as ideias podem voltar nos programas com novas roupagens. Sabemos que escrever um texto como esse implica a apresentação de fatos e datas historicamente situadas, mas que não entendemos a história como algo retilíneo e estanque.

Sem, dúvida, a discussão sobre a institucionalização de políticas de juventude exige um olhar múltiplo sobre os textos e contextos que fazem parte dos panoramas, dinâmicas e documentos oficiais que começaram a fazer parte da agenda governamental no Brasil desde a década de 90.

Para fazer uma análise que contemple essa complexidade, a filosofia da linguagem de Bakhtin (2003) ajuda a perceber que se trata de um olhar que vê o mundo a partir de ruídos, vozes, sentidos, sons e linguagens que se misturam e se reconstroem, transformando. Este é um desafio²⁵ ao buscar abordar o ProJovem enquanto política, buscando compreender como esta vem se organizando sócio-historicamente. Esta forma de buscar ver e viver uma temática torna ainda mais difícil a sua compreensão.

Considerando linguagem e história como pontos nodais na compreensão das questões humanas e sociais, buscamos expor alguns fatores que permearam as mudanças ocorridas nas últimas décadas quanto ao tema da juventude no contexto das políticas públicas. Há, no entanto, quem critique tal termo, e prefira o uso de políticas de governo (Kerbauy, 2005).

Para tanto, buscaremos pautar-nos nas seguintes questões: quais os processos históricos e políticos que configuraram a juventude enquanto tema na

²⁵ Vale destacar que o maior desafio ao buscar construir este capítulo foi o fato de que a grande parte das publicações e documentos analisados foram os oficiais, pois poucos autores abordam tal temática de forma distinta do discurso do governo federal. Este fato se agrava ao abordar o ProJovem na modalidade Trabalhador, cujos textos ficam ainda mais escassos.

agenda de políticas no Brasil? Como vem se desenvolvendo a elaboração e implementação dos programas brasileiros voltados ao público jovem? Quais ideologias, concepções e discursos a respeito das/dos jovens e juventudes subjazem estes programas? Como se organiza, e quais os eixos do ProJovem no contexto atual?

A formulação de políticas de juventude no século XX, tanto na Europa e Estados Unidos esteve atrelada à criação de instituições governamentais de atendimento específico. Segundo Kerbauy (2005), no caso da América Latina, a juventude começa a assumir papel de destaque a partir da década de 70, em função de organismos latino-americanos e mundiais²⁶.

Ao abordar o campo dos compromissos internacionais, algumas modificações mais contundentes podem ser percebidas nos últimos 20 anos. A Organização das Nações Unidas (ONU), ao elaborar a *Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos*, em 1965, somente após 20 anos, em 1985, que foi nomeado o *Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz*, e levou mais 10 anos para que fosse aprovado a sua estratégia internacional relativa ao enfrentamento dos desafios atuais e futuros da juventude buscando consolidar a obrigação de implementar junto aos Estados-membros o Plano Nacional de Juventude (Silva; Andrade, 2009).

No Brasil, somente em 1º de fevereiro de 2005, foi instituída a Política Nacional de Juventude, por meio da Medida Provisória 238 assinada pelo Presidente da República, já aprovada pelo Congresso Nacional e transformada em lei. No mesmo ato, o Presidente criou o Conselho Nacional de Juventude (CNJ), a Secretaria

²⁶ Dentre os organismos estão a Organização das Nações Unidas (ONU), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Cooperação Ibero-Americana. A ONU é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e desenvolvimento mundiais. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável. A Cooperação é um aspecto central da Conferência Ibero-Americana, já que constitui o eixo pelo qual os acordos e compromissos políticos assumidos pelos Chefes de Estado e de Governo Ibero-Americanos nas suas sucessivas Cúpulas, plasmam-se em atuações concretas e sustentadas no tempo. Material coletado nos seguintes sites: <http://www.onu-brasil.org.br/>, <http://segib.org/programas/a-cooperacao-ibero-americana/?lang=pt-pt> e <http://www.oij.org/>.

Nacional de Juventude (SNJ) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

Segundo Abad (2002) ao considerar a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina, os problemas de exclusão e de integração dos jovens permeou a pluralidade de enfoques utilizados. O autor sintetiza quatro períodos com diferentes tendências nos modelos de políticas de juventude: a) entre 1950 e 1980 – ampliação da educação e preenchimento do tempo livre, b) entre 1970 e 1985 – controle social dos setores juvenis mobilizados, c) entre 1985 e 1990 – o enfrentamento do delito, violência e pobreza, e d) entre 1990 e 2000 – a inserção dos jovens excluídos no mundo do trabalho. Apesar dessa exposição em décadas não se pode dizer que há uma sobreposição de perspectivas, mas elas podem coexistir.

Nestes anos iniciais do século XXI, presenciamos uma simultaneidade no debate, pois há programas que continuam com enfoque sobre a necessidade de controle social do tempo juvenil, outros abordam a formação de mão-de-obra qualificada para as exigências do mercado, e, ainda outros que reivindicam a existência de uma política pública que implique os jovens como sujeitos de direito.

Buscaremos, a seguir, apresentar um breve panorama das políticas de juventude, no intuito de historicizar o debate²⁷. Cabe dizer que a construção de políticas e programas nem sempre acontece de forma linear ou com abrangências que as torne hegemônicas, é um campo marcado por disputas e confrontos que, nem sempre, na escrita ficam explicitados. Do mesmo modo, nenhuma política é fruto de consenso numa sociedade marcada pela desigualdade, principalmente no Brasil, onde estas são sócio-historicamente tão acentuadas.

Assim, traremos esse breve panorama entendendo que, se por um lado, ele permite congrega tendências em determinadas épocas, por outro lado, essa sistematização é insuficiente para falar das disputas ideológicas e políticas que serviram de cenários para a produção destas políticas.

Na década de 50, no Brasil, tiveram início algumas discussões sobre a inclusão de jovens aos processos de modernização através de políticas educativas, tendo o Estado como definidor destas e a educação entendida como mecanismo de ascensão social, o que resultou na admissão em massa de crianças, adolescentes e jovens no ensino primário e médio. Acrescente-se a este panorama a idéia de que é preciso

²⁷ Para maiores detalhes sobre o histórico das ações desenvolvidas ver Sposito (2003), Sposito e Carrano (2003) e Castro e Aquino (2008).

ocupar o tempo livre dos jovens para evitar condutas consideradas de risco. Entretanto, com o desgaste da qualidade de ensino esta estratégia foi sendo questionada e desvalorizada.

Há muito fortemente presente o ideário de que a juventude tem um potencial natural para a delinqüência, e de que as culturas juvenis são sempre antagônicas à sociedade – adulta, cabendo ao Estado buscar medidas educativas e de controle a essa ameaça social. Veja-se, por exemplo, no contexto jurídico, a presença marcante da tônica da tutela, já no Código de Menores, de 1927²⁸, e também no Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), em 1941²⁹. Ainda com esta proposta de que o Estado deve garantir a integração do sujeito à sociedade, o SAM foi substituído em 1964 pela Política Nacional de Bem-estar do Menor (PNBEM), cuja gestão nacional ficou a cargo da Fundação do Bem-estar do Menor (FUNABEM)³⁰, o foco principal era intervir buscando evitar o jovem, principalmente o pobre, se tornar um infrator.

²⁸ Da Declaração de Genebra, de 1924 resultou o Código de Mello Mattos, baixado com o decreto nº 17.943 – A/27, o primeiro Código de Menores do Brasil, cujo mérito foi a proibição de submissão do menor a processo penal de qualquer espécie. O tratamento diferenciado sob influência da filosofia do amparo ao menor abandonado fora constituído o juízo privativo de menores; cuidava do menor vadio e do menor trabalhador através do Departamento Nacional da Criança, que tentou institucionalizar o cumprimento de pena do menor. O primeiro Código de Menores tinha como objetivo precípua, legislar sobre os infantes de zero a dezoito anos de idade que se encontrassem em estado de abandono e delinqüência. Instituiu a doutrina correccional e repressiva no seio da família, delegando poderes a Juizes e comissários de menores para inspecionarem suas casas e as instituições as quais estivessem recolhidos. Não fazia menção a qualquer proteção ou medida com tal característica, haja vista que nesta época era ressaltado apenas o fator crime a ser investigado.

²⁹ O segundo Código de Menores, Lei nº 6.697/79 elegeu como objetivo o cuidado com o menor em situação irregular, restringia às situações peculiares em que se encontrassem certos infantes, ou seja, não seriam quaisquer crianças que constituíam sujeitos do Direito do Menor, mas apenas aquelas que se encontrassem em *situação irregular* junto à família, a lei ou ainda privados de assistência. Naquela época os menores encontrados nas ruas eram recolhidos e institucionalizados, levados para o SAM, pelo tempo necessário à sua educação. Previa a idade mínima para o trabalho infantil em 12 anos, introduziu a prisão cautelar, a chamada doutrina da situação irregular, através da qual crianças e adolescentes deveriam ser apreendidos (presos) por autoridades policiais e judiciárias e encaminhadas a coletividades mantidas pelo Estado sem garantias individuais próprios da cidadania; vigiava os inadaptados e infratores; não se preocupava com os direitos humanos, a criança pobre era considerada como um problema social. Tratava os menores em “perigo e perigosos”, ou seja, os expostos, vadios, viciosos, libertinos, sendo que a criança pobre era caracterizada como anormal. A família burguesa era considerada, aquela época, como ideal, enquanto a família do menor pobre era vista como desestruturada, desorganizada, sendo, portanto, consideradas anormais.

³⁰ A Lei Federal 4.513 de 01/12/1964 criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM - em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor - SAM. À FUNABEM competia formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor em todo o território nacional. A partir daí, criaram-se as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor, com responsabilidade de observarem a política estabelecida e de executarem, nos Estados, as ações pertinentes a essa política.

Com um perfil contestatório às instalações dos regimes militares, os jovens de classe média participantes do movimento estudantil alavancaram críticas ao sistema político na década de 60. Em resposta a maior participação político-social dos jovens, o Estado executa uma contra-política violenta de controle policial. Duas noções precisam ser destacadas, a primeira, derivada da crítica juvenil à sociedade instituída pelo regime militar, compreende o medo de os jovens não mais se adaptarem ao funcionamento 'normal' da sociedade, não assumir um emprego formal e não passarem a responder pelo desenvolvimento social; a segunda, a aceitação da imagem ativa da juventude dos anos 60 e 70 que resultou na concepção do jovem transformador e inovador (Kerbaudy, 2005; Novais, 2007).

Mais uma vez, nova forma estereotipada a respeito do jovem emerge. Anos 80, os jovens passam a ser vistos como geração individualista, consumista, conservadora, indiferente e apática, justamente por não assumir seu papel de transformação social idealizada nas décadas anteriores (Abramo, 1994, 1997). É nesse contexto que os grupos de jovens de estratos populares da sociedade e jovens com vivências urbanas aparecem no cenário com suas expressões culturais, as danças e "galeras". As estatísticas dos discursos oficiais do governo, no entanto, apresentam-se cruéis, pois revelam um cenário de violência, uso de drogas e desemprego que, enquanto vulnerabilidades máximas do nosso tempo, abalam a juventude, levando ainda mais a pensar as políticas de maneira compensatória e destinada aos pobres e não como um direito universal.

Como dito, no cenário mundial a década de 80, foi marcada pelo limiar de dois compromissos:

1) o primeiro Ano Internacional da Juventude (1985), com atividades coordenadas pelo Secretariado da Juventude do Centro para Desenvolvimento Social e Negócios Humanitários, e tendo como principal evento da ONU o Congresso Mundial da Juventude, que ocorreu em Barcelona, Espanha e foi organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em que a Assembleia Geral das Nações Unidas produziu um referencial inicial para os países que estabelecem orientações em busca do desenvolvimento de uma política de juventude, focalizando como prioridade os temas: participação, desenvolvimento e paz; e

2) a gestação do processo de aproximação dos países ibero-americanos, em 1987, que por meio do Instituto da Juventude da Espanha teve lugar a Conferência

Ibero-Americana de Ministros de Juventude, ficando deliberada que todos os anos ocorreriam tal conferência. Foi somente em 1992 que a Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ)³¹ foi formalmente criada, sendo este o único organismo multilateral governamental de juventude. O Brasil que participou das outras conferências como observador, somente em 13 de fevereiro de 2009 enviou solicitação formal para seu ingresso como membro efetivo, que no ano de 2010 teve sua aprovação pelo Congresso Nacional brasileiro (Castro, Abramovay, 2002; Silva; Andrade, 2009).

A partir do Programa Mundial de Ações para a Juventude (PMAJ), o Guia das Nações Unidas afirma que é essencial, para o desenvolvimento de uma política de juventude, que sejam considerados o lugar e o papel desses sujeitos na sociedade, e a responsabilidade de cada setor para com a juventude; as formas e maneiras de reunir os jovens para permitir que eles expressem suas necessidades e aspirações, e tomem parte nas decisões sobre as atividades que os atingem; e a reorientação do processo político, tanto dos agentes governamentais como dos não-governamentais, para conceder aos jovens seu lugar como beneficiário e contribuinte para todos os aspectos do desenvolvimento nacional (Cordeiro; Costa, 2007).

Apesar dos países da América Latina ao longo da década de 90 colocarem em pauta nas discussões políticas as questões da juventude, o mesmo não ocorreu no Brasil, em que as ações levadas a cabo pela ONU tiveram pouca repercussão na formulação de programas específicos a essa parcela da população.

Imperavam os embates teóricos, políticos e sociais com mobilizações direcionadas à proteção dos direitos das crianças e adolescentes, sendo que em 1990, ocorreu a promulgação da Lei 8069/90 que ficou popularmente conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)³². Como consequência, a temática dos

³¹ Na realização da VI Conferência Ibero-Americana de Ministros de Juventude, com a participação de 21 países ibero-americanos: Brasil (como observador), Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e Bolívia.

³² Com a promulgação da Lei federal nº 8069, em 13 de julho de 1990, o antigo ordenamento jurídico-institucional o Código de Menores (1979) é refutado, assumindo-se um novo compromisso ético-político especialmente em relação às crianças e adolescentes que estão em processo de exclusão e/ou em conflito com a lei. No ordenamento jurídico, adota-se o Princípio da Proteção Integral, que também se faz presente na Constituição Federal, assegurando os direitos fundamentais a tais as crianças e adolescentes, sem qualquer discriminação, em seu artigo 227, que assim preconiza que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com prioridade absoluta, o direito à vida, a saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, a profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. No entanto, há quem aborde o estatuto sob a ótica do excesso de direitos e poucos deveres aos sujeitos levando à discussão da redução da maioria penal. Além disso, novas

meninos e meninas de rua foi re-significada, pois no contexto da ampliação da consciência dos direitos instituída pela Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), foi repensada a fragilidade histórica da situação das crianças e adolescentes, em especial das classes populares, em que os programas e serviços organizados tanto pelo governo como pela sociedade civil adotaram o critério etário para definir os 'sujeitos de direitos', que segundo o ECA tem como limite máximo de idade os 18 anos (Del Campo, 2009).

Naquele momento, a juventude ficou em uma discussão muito singela, à parte do turbilhão de reflexões sobre os direitos de crianças e adolescentes. Segundo Sposito e Carrano (2003) do ECA ao governo Fernando Henrique Cardoso, apenas três projetos podem ser considerados com foco nos jovens: Programa Saúde do Adolescente e do Jovem (Ministério da Saúde); Programa Especial de Treinamento (PET- Ministério da Educação) e Prêmio Jovem Cientista (Ministério da Ciência e Tecnologia).

A juventude como tema de políticas públicas na esfera federal, deu-se somente no final dos anos 90. Revigora-se a ideia de que os jovens naturalmente se encontram em uma fase da vida propícia a se envolver em atos de violência e ampliou ainda mais a preocupação pública sobre o tema. Destarte, reitera-se a necessidade de elaboração de programas direcionados aos jovens, novamente reafirmados pelo discurso dominante como um risco social, o que demandava estratégias para a prevenção, o controle ou o efeito compensatório para jovens, principalmente os pobres e negros das grandes cidades.

Além de ser considerada como fase de risco, a juventude também vem sendo tradicionalmente tematizada como etapa transitória para a vida adulta, o que exige esforço coletivo – principalmente da família e da escola – no sentido de “preparar o jovem” para ser um adulto socialmente ajustado e produtivo.

Tendo como referência central o conceito de socialização, esta abordagem sugere que a transição é demarcada por etapas sucessivamente organizadas que garantem a incorporação pelo jovem dos elementos socioculturais que caracterizam os papéis típicos do mundo adulto – trabalhador, chefe de família, pai e mãe, entre outros: à frequência escolar somar-se-ia, em primeiro lugar, a experimentação afetivo-sexual, que seria sucedida progressivamente pela entrada no mercado de trabalho, pela saída da casa dos pais, pela

confusões foram geradas no entendimento do que é jovem e do que é adolescente, onde muitos consideram o sinônimo entre os conceitos acarretando ações voltadas para aqueles que estão em processo de exclusão social, privação de direitos civis e faixa etária que exclui parte significativa dos jovens brasileiros.

constituição de domicílio próprio, pelo casamento e pela parentalidade. Sob este enfoque, os “problemas” do comportamento juvenil foram redefinidos, passando a ser compreendidos como desvios ou disfunções do processo de socialização (Silva; Andrade, 2009).

Uma discussão crítica a respeito dessa noção de desenvolvimento como sucessão de etapas vividas retilineamente foi trazida no tópico anterior a este. Mas, pautada nessa noção de socialização e preparação para a vida adulta, teve lugar o desenvolvimento de oficinas de capacitação visando melhorar a inserção no mundo do trabalho, estas, no entanto, mostraram-se fragmentados e pontuais cujo foco era a inserção/inclusão social dos jovens, cujo sentido é adequação e formatação do jovem ao sistema não o contrário, mas que mesmo assim não levou a estruturação de uma política nacional.

Ilustrativamente, um dos programas que buscou abarcar parte da juventude no que tange à formação profissional foi o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), criado em 1995. Como uma das políticas públicas de intervenção e de enfrentamento direcionada a juventude pobre, com menos de 8 anos de estudo, na faixa etária de 22 aos 49 anos, sem ocupação e em busca do primeiro emprego, constituiu-se em uma ação federal dirigida a expansão e diversificação da educação profissional (Cordeiro; Costa, 2005).

A principal crítica encontra-se no fato de que ações como esta de promoção profissional, encontram-se desconectadas de uma proposta sólida de extensão da cidadania, direitos e trabalho que se coloca em uma ótica oposta ao da luta das classes trabalhadoras. Por outro lado, os programas direcionados aos jovens que vem sendo desenvolvidos muitas vezes trazem em seu bojo a complementação dos estudos e a formação para o mercado de trabalho, mas estão desarticuladas de outros direitos presentes na CF de 1988, como por exemplo, saúde, lazer e cultura.

De acordo com Sposito e Carrano (2003) a fragilidade conceitual, a falta de foco nos jovens e a ausência de coordenação entre os programas, não nos trouxe mudanças significativas nas condições da vida cotidiana da juventude brasileira. Acrescente-se a isso a falta de consenso, no âmbito federal, sobre a necessidade da definição de políticas específicas e coordenadas para a juventude. O pouco acúmulo teórico sobre essa problemática se expressa na elaboração de significativo número de programas e projetos que se destinam indistintamente a crianças, adolescentes e jovens.

O limiar das concepções dos jovens como sujeitos de direitos e não como grupo problema, incompletos, no vir-a-ser, teve cenário nas pressões por parte de alguns pensadores e dos grupos juvenis³³ que começaram a se organizar nos campos da cultura, esporte, ambientalismo, associações de bairro, político-partidário, em busca da igualdade de gênero que pressionavam o poder público a reconhecer os problemas específicos de cada jovem em busca de uma visão heterogênea de juventudes e a pensar programas por eles e para eles.

Esse movimento que atribui à juventude relevância *per se* coincide com o fortalecimento crescente dos grupos de jovens – grupos de estilo, vanguardas artísticas, movimentos sociais e políticos, entre outros – como espaços privilegiados de construção da identidade e exercício da sociabilidade (Abramo e Branco, 2005; Silva, 2011). Percebe-se, no entanto a persistência de certa ambiguidade na definição do papel social do jovem, exacerbada no contexto de prolongamento da juventude.

Estas ‘subculturas’ são consideradas formas inovadoras de inserção nas esferas da vida social; dada sua presença marcante nas sociedades contemporâneas, contribuem decisivamente para a produção e a renovação do repertório de valores e práticas sociais. O amplo reconhecimento deste fato reforça a valorização positiva do jovem e tem como expressão extrema a conversão da juventude em “modelo cultural” em vários níveis – comportamento, gostos, beleza, práticas, insígnia da indústria cultural etc. –, fenômeno que tem sido descrito como juvenilização da sociedade (Debert, 2004; Minayo e Coimbra, 2002; Pais, 2003; Peralva, 1997)³⁴.

Esse processo de conflito e de diálogo trouxe projeção nacional para a temática da juventude. Contudo, ainda é preciso indagar até que ponto as transformações e conquistas com a elaboração de uma PNJ, propiciam realmente melhorias nas experiências de viver a juventude? Além disso, como as mudanças sociais, culturais

³³ Do diálogo destes grupos com os poderes públicos, os movimentos sociais, os partidos políticos, as organizações não governamentais (ONGs) e outros atores estratégicos, configuraram-se uma agenda que busca ir além das ações tradicionais. Conceitualmente, estas “políticas de juventude” associam os aspectos de proteção social com os de promoção de oportunidades de desenvolvimento: de um lado, visam à garantia de cobertura em relação às várias situações de vulnerabilidade e risco social que se apresentam para os jovens; de outro, buscam oferecer oportunidades de experimentação e inserção social múltiplas, que favoreçam a integração social dos jovens nas várias esferas da vida social.

³⁴ Os “problemas” que afetam os jovens se revelam cada vez mais como problemas da própria organização social. É o caso, por exemplo, da possibilidade de vivenciar formas próprias de diversão e expressão nos espaços públicos, da necessidade de exercitar livremente possibilidades de escolha no mundo do trabalho ou de frequentar espaços de discussão específicos e gerar pautas novas nos movimentos sociais mais amplos.

e econômicas, a exemplo da globalização, os meios de comunicação, despolitização das instâncias de participação, as novas tecnologias da comunicação mediam a condição juvenil nas pluri-juventudes? No contexto, dos anos iniciais do século XXI é preciso se questionar se os programas, iniciativas e políticas desenvolvidas têm as vozes dos jovens e das jovens de um país continental presentes em suas elaborações.

Foi só em 2004 que a primeira análise sistemática³⁵ acerca da situação da juventude e das políticas dos países da América Latina e ibéricos foi publicada fruto de uma parceria da OIJ³⁶ e da CEPAL. Como resultado aponta-se que a pobreza e suas manifestações é uma das características regionais da população da América Latina que persiste.

Nesse sentido, considerando esta realidade enquanto cenário para uma política de juventude pensada de forma supranacional, há certas dificuldades de articulação operativa, pois se por um lado essa é uma situação que afeta milhões de jovens, por outro sabemos que o desafio de pensar a juventude de forma plural permanece, e isto implica assumir a pluralidade na elaboração, na execução e na coordenação de políticas de juventude.

Existem vários desafios da institucionalidade da juventude em quase todos os países da comunidade ibero-americana. Principalmente, destacamos a falta de uma perspectiva integral e transversal de políticas da juventude que facilite a coordenação entre os distintos setores da administração pública (OIJ, 2008). Sposito e Carrano (2003a) consideram que as políticas públicas para os jovens no Brasil, diferente do conjunto da América Latina, não se configuram como tal, ou seja, não buscam respostas específicas para problemas de natureza política.

³⁵ O estudo *A juventude na Ibero-América. Tendências e Urgências*, que supõe a primeira análise sistemática da situação da população jovem na região e das políticas da juventude, incluindo tanto os países da América Latina como também os países ibéricos, e atendendo aos elementos mais importantes como são a análise de contexto, a pobreza, a educação, a saúde, o emprego das e dos jovens ou a própria institucionalidade da política da juventude (<http://www.oij.org/documentos/doc1226582177.pdf>).

³⁶ Em 1992 nasce a Organização Ibero-Americana da Juventude (OIJ), composta num primeiro momento pela maioria dos países participantes nas Cimeiras Ibero-Americanas. Esta Organização recolhe o impulso dado às políticas da juventude em torno ao Ano Internacional da Juventude em 1985, promove a inclusão do tema da juventude na agenda pública e apóia a criação e o fortalecimento dos Organismos Oficiais da Juventude na Ibero-América. Através das suas reuniões ministeriais, a OIJ contribuiu a definir linhas comuns de atuação e vinculação entre todos os seus membros (<http://www.oij.org>).

De acordo com Silva e Andrade (2009), quanto aos acontecimentos que marcaram as discussões sobre a política de juventude no Brasil nos últimos anos, tem-se:

1) efetivação da Conferência Nacional de Juventude pela Comissão Especial de Juventude da Câmara dos Deputados, que organizou debates e conferências regionais em todo território brasileiro acerca das principais preocupações dos jovens brasileiros e possíveis soluções para seus problemas;

2) criação do Grupo Interministerial ligado à Secretaria-Geral da Presidência da República (SGPR), que elaborou um diagnóstico das condições de vida dos jovens do país e dos programas e ações do governo federal voltados total ou parcialmente para a população juvenil;

3) realização do Projeto Juventude, do Instituto Cidadania, que organizou uma pesquisa nacional para traçar o perfil da juventude;

4) encaminhamento de projeto de lei (PL) propondo a criação do Estatuto de Direitos da Juventude (PL nº 4.529/2007); e

5) encaminhamento de PL versando sobre o Plano Nacional de Juventude (PL nº 4.530/2004), o qual estabelece os objetivos e as metas a serem alcançadas pelos governos para a melhoria das condições de vida dos jovens brasileiros.

Em fevereiro de 2005, foi criada a SNJ³⁷, órgão executivo ligado à Secretaria-Geral da Presidência da República. Sem *status* de ministério, mas com o objetivo de articular e conceber os programas e diretrizes federais de juventude existentes em diversos órgãos do governo federal e o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), órgão de articulação entre o governo e a sociedade civil, consultivo e propositivo (Cordeiro; Costa, 2007).

Antes mesmo de elaborar a Política Nacional de Juventude, o Grupo Interministerial, formado por representantes de 19 ministérios, incluindo representantes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e das secretarias especiais, realizou mapeamento dos programas federais³⁸ existentes e que eram voltados direta ou indiretamente para este segmento da juventude. Como resultado

³⁷ Importante esclarecer que a criação da SNJ veio responder às sugestões e orientações contidas no relatório do Grupo Interministerial entregue ao presidente da República.

³⁸ Foram identificadas nada menos do que 135 ações federais, que estavam vinculadas em 45 programas e eram implementadas por 18 ministérios ou secretarias de estado. Deste total de ações, apenas 19 eram específicas para o público jovem do grupo etário de 15 a 24 anos. As outras 112 ações, ainda que incidissem sobre os jovens, não se voltavam exclusivamente a este público.

desse diagnóstico, a frágil institucionalidade foi algo marcante que levou a discussões e estudos posteriores, pois se notou a duplicação de esforços pelos ministérios, mas que não enfatizavam atuações eficazes no sentido de oportunizar ao jovem assumir seu espaço como sujeito de direito, mas apenas como objeto de política.

O Grupo Interministerial identificou nove desafios que deveriam pautar a Política Nacional de Juventude, são eles: 1) ampliar o acesso e a permanência na escola de qualidade, 2) erradicar o analfabetismo entre os jovens, 3) preparar para o mundo do trabalho, 4) gerar trabalho e renda, 5) promover vida saudável, 6) democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação, 7) promover os direitos humanos e as políticas afirmativas, 8) estimular a cidadania e a participação social e 9) melhorar a qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais (Silva; Andrade, 2009, p. 51).

Segundo as autoras supracitadas foi aprovada em 2008 na Câmara dos Deputados a Proposta de Emenda Constitucional da Juventude (nº 138/2003), aguardando votação no Senado Federal, que visa assegurar ao jovem entre 15 e 29 anos prioridade em direitos como saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização e cultura, direitos constitucionais já garantidos a crianças, adolescentes e idosos. Em 2005, foi encaminhada a PEC nº 394/2005, que inclui a expressão jovem na denominação do Capítulo VII e dá nova redação ao Artigo 227 da Constituição.

No início de 2005 (Brasil, 2005a, 2005b, 2005c) o arcabouço institucional federal para a implementação de uma Política Nacional de Juventude contava com as seguintes institucionalidades: Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Sendo os objetivos de cada uma descritos a seguir:

Quadro 1 – Institucionalidades da Política Nacional de Juventude.

<p>1. Secretaria Nacional de Juventude, com as seguintes atribuições:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular, supervisionar, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude. • Articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação de políticas para a juventude. • Desempenhar as atividades da Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Juventude.
<p>2. Conselho Nacional da Juventude, criado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude. • Fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil.
<p>3. Programa Nacional de Inclusão de Jovens, que contemplava:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implantar ações de aceleração de escolaridade, qualificação profissional e execução de ações comunitárias para os jovens e transferia auxílio financeiro da ordem de R\$ 100,00 para os jovens que apresentavam as seguintes características: tinham entre 18 e 24 anos; haviam concluído a 4ª série, mas não a 8ª série do ensino fundamental e não tinham vínculo empregatício.

Fonte: Silva; Andrade (2009, p. 51).

Em 15 de fevereiro deste ano (2012) a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) aprovou parecer do senador Randolfe Rodrigues ao projeto do Estatuto da Juventude³⁹ (PLC 98/2011).

Segundo o documento Política Nacional da Juventude – Diretrizes e Perspectivas, publicado em 2006, "...ser jovem no Brasil contemporâneo é estar imerso – por opção ou por origem – em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências. Daí a importância do reconhecimento da existência de diversas juventudes no país, compondo um complexo mosaico de experiências que precisam ser valorizadas no sentido de se promover os direitos dos/das jovens." Apesar de tal afirmativa constituir-se como parte do discurso oficial há um hiato entre os discursos presentes nos documentos oficiais e na efetivação prática das ações e programas cujo jovem não é visto como sujeito e sim como objeto de políticas.

Após esta breve exposição do aparato institucional no que concerne à inserção da temática juvenil na agenda pública, alguns pontos fazem emergir questionamentos. Primeiro como ampliar as discussões do jovem na agenda pública como sujeito de políticas que precisa participar de todo o processo de efetivação? Além disso, como pensar o escopo da Política Nacional de Juventude, de modo que esta possa beneficiar com efetividade todas as juventudes brasileiras, não pondo ênfase apenas nos programas emergenciais para jovens socialmente mais empobrecidos, mas

³⁹ Documento na íntegra encontra-se anexo.

também em políticas sociais universais? Por fim, é possível pensar a aceleração da aprendizagem, a transferência de renda e a qualificação profissional, como eixos da inserção dos jovens no mercado de trabalho, mas que não restrinja os objetivos de uma política nacional para jovens?

Pelo apreendido, torna-se relevante ainda pensar modos de aprimorar as possibilidades de perceber os/as jovens e as juventudes nas políticas e também a gestão das iniciativas existentes, para resolver problemas como as superposições ou a ausência de coordenação e integração entre estas e garantir chances de maior efetividade. Buscaremos, agora, falar um pouco ProJovem.

2.3 O que é o ProJovem?

Componente estratégico no contexto da PNJ, o ProJovem foi instituído legalmente pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, sendo regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de cinco de outubro de 2005. Enquanto eixo da PNJ, assume caráter emergencial e experimental cuja finalidade é a formação integral do jovem, tendo como pontos de ação, a elevação da escolaridade mirando à conclusão do ensino fundamental para jovens que tenham concluído apenas os anos iniciais do ensino fundamental, mas não a oitava série do ensino fundamental, incentivo à capacitação profissional em nível básico, bem como à estimulação da inserção produtiva e cidadã por meio da organização comunitária e práticas de solidariedade, contribuindo para a intervenção social no contexto local (Brasil, 2005c).

De acordo com as ideias apresentadas no Projeto do Programa ProJovem é através da abrangência desses elementos que a proposta pretendia romper com os ciclos de pobreza e exclusão que marcam a história de vida de seu público alvo, composto predominantemente por jovens que tem histórico de evasão escolar, desempregados ou em situação de subemprego, com pouca ou nenhuma capacitação profissional. Foi justamente considerando a exclusão social como ponto crucial para pensar o programa que o Grupo Interministerial diagnosticou que

Havia aproximadamente 34 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos que se encontra atingida pelos piores índices de desemprego, evasão escolar, falta de formação profissional, mortes por homicídio, envolvimento com drogas e com criminalidade. Somado a este cenário estava a carência

de políticas públicas direcionadas para o público jovem em geral e, mais especificamente, para o público na faixa etária de 18 a 24 anos (Schmidt, 2011, p. 8).

O desenho do ProJovem foi possível mediante pesquisas específicas para o delineamento do público jovem no Brasil⁴⁰. Cabe destacar que o foco da política foi definido após estudos puramente estatísticos que analisaram as características de diferentes faixas etárias, considerando, por exemplo, a escolaridade, a distribuição de renda, a situação ocupacional e o local de residência, e chegaram à conclusão que o grupo jovem mais vulnerável, inclusive pouco focado em políticas públicas, seria o de 18 a 24 anos.

De acordo com o relatório do Grupo Interministerial, outros indicadores de desigualdade social, evidenciaram os principais problemas enfrentados pelos jovens brasileiros: acesso restrito à educação de qualidade e frágeis condições para a permanência nos sistemas escolares; inadequação da qualificação para o mundo do trabalho; envolvimento com drogas; gravidez precoce; mortes por causas externas (homicídio, trânsito e suicídio); baixo acesso às atividades de esporte, lazer e cultura (Brasil, 2005).

Abrimos aqui uma discussão para pensar as implicações dos resultados de indicadores estatísticos no conhecimento que produzem a respeito de sujeitos sociais concretos e sendo a base para o delineamento de políticas públicas. Não se está querendo dizer que as estatísticas tenham seu valor no contexto da ciência, mas antes é preciso problematizar o fato de que os procedimentos estatísticos muitas vezes são apresentados como instrumentos por excelência na produção de conhecimentos que se pretendem exatos, precisos, fiéis à realidade investigada.

⁴⁰ De acordo com o Projeto do Programa ProJovem, em 2003 havia um total de 23,4 milhões de jovens entre 18 e 24 anos dos quais 753,4 mil (5%) eram analfabetos, não concluíram o ensino fundamental 5,4 milhões (35,3%), cerca de 547 mil (3,5%) jovens cursaram pelo menos um ano de ensino superior e apenas 7,9 milhões (34%) frequentavam a escola. Quanto à renda foi entendida como indicativo de exclusão social dos jovens. Os dados do Censo (IBGE) de 2000 revelaram que 68,7% dos jovens na faixa etária viviam em famílias com renda per capita inferior a 1 salário mínimo, sendo que dentre estes 12,2% vinham de famílias com renda per capita de até ¼ do salário mínimo). Outra questão considerada para a delimitação do público foi a situação no mercado de trabalho. Na faixa etária estudada 60% dos jovens desenvolviam algum tipo de ocupação, sendo que 13% declararam-se como desempregados. As maiores taxas de desemprego encontravam-se nas regiões metropolitanas com 24,6% enquanto nas áreas urbanas chegavam a 17,6%. Além disso, 84% dos jovens na faixa etária estudada viviam no meio urbano, sendo que 31% dos domicílios estavam em regiões metropolitanas com pouca ou nenhuma infraestrutura urbana, equipamentos públicos e segurança pública. Em razão da concentração no meio urbano e do público rural possuir características muito diferenciadas, o ProJovem focou o meio urbano. Estes indicadores foram considerados para definir o perfil do jovem a participar do Programa.

Tais resultados estatísticos por falarem da maioria, pouco falam do que minoritariamente acontece nas singularidades dos sujeitos, ou não revelam os entremeios e as relações estabelecidas no seio de cada realidade (Zanella, 2010, 2005). Os elementos do cotidiano de sujeitos concretos não são apresentados e as pessoas são homogeneizadas. Assim, concordamos com Zanella e Sais ao afirmarem que

Toda homogeneização precisa ser problematizada, pois uniformizar diferenças que demarcam singularidades no processo de produção de conhecimentos – tanto no que se refere às ferramentas a serem utilizadas para a coleta de informações e análise de dados, quanto na assunção dos resultados daí advindos – oblitera a possibilidade de olhar criticamente o que se faz e diz, assim como são dificultadas as condições para engendrar práticas criativas necessárias à produção de respostas para os complexos problemas sociais que contemporaneamente se apresentam (Zanella; Sais, 2008, p. 681).

Portanto, essas questões precisam ser pensadas ao se discutir o planejamento, a execução e o acompanhamento de políticas públicas.

O ProJovem traz a proposta de integração entre educação, trabalho e cidadania buscando uma ação que atingisse diferentes esferas na vida juvenil. Obteve parecer favorável da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, como um curso experimental, com base no artigo 81, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dessa forma, a certificação de conclusão do ensino fundamental e de qualificação profissional (formação inicial) fica viabilizada, por meio de curso, que proporcionará formação integral, em 12 meses consecutivos, com carga horária de 1600 horas, sendo 800 horas para a formação escolar, 350 horas destinadas à qualificação profissional, 50 horas para o desenvolvimento de ação comunitária e 400 horas de atividades não presenciais⁴¹. Os alunos que mantivessem frequência igual ou superior a 75% das aulas e entregassem, em dia, os trabalhos solicitados pelos professores, receberiam uma bolsa de R\$ 100,00 (cem reais) por mês, limitadas a 12 meses.

⁴¹ Quanto à logística para o local das aulas, eram ministradas em Núcleos, que funcionavam em locais selecionados pela infraestrutura oferecida e pela proximidade dos domicílios dos alunos inscritos. Em cada Núcleo funcionavam cinco turmas, cada uma com, no máximo, 30 alunos. Os Núcleos estavam vinculados à Estação Juventude, local que serviria como ponto de encontro para alunos, busca de informação e orientação, desenvolvimento de atividades em grupo, realização de eventos culturais e, além disto, continha acervo multimídia e equipamentos que complementavam os trabalhos realizados nos Núcleos. Cada Estação Juventude era composta de oito Núcleos.

Com a meta inicial de atender cerca 200.000 jovens nos anos de 2005 a 2007, em 2005 ampliou o atendimento aos municípios das regiões metropolitanas com mais de 200.000 habitantes e recebeu a adesão de mais 29 cidades.

O currículo foi proposto de maneira integrada na qual a formação deveria ser planejada em caráter multidisciplinar, unindo o trabalho realizado em salas de aulas, oficinas, laboratórios, e campo de estágio, entre outros. A estrutura pedagógica, unificada em um Plano Pedagógico Integrado (PPI), contemplava quatro Unidades Formativas, com a duração de três meses cada sobre os temas: (I) Juventude e Cidade; (II) Juventude e Trabalho; (III) Juventude e Comunicação e (IV) Juventude e Cidadania. Todo material didático e exames foram elaborados exclusivamente para o programa (Brasil, 2008).

O ProJovem organizou-se em cinco sistemas integrados, que deveriam garantir a execução do curso em todos os níveis organizacionais previstos nas diretrizes do programa⁴². São eles: 1) Sistema Instrucional: responsável pela organização do material pedagógico, para dar sustentação ao processo de ensino e aprendizagem; 2) Sistema Operacional; 3) Sistema de Apoio Pedagógico ao Estudante; 4) Sistema de Comunicação e Informação; e 5) Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa⁴³.

O programa contou com Comitê Gestor coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, integrado pelo Ministério da Educação, pelo Ministério do Trabalho e Emprego e pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O braço local de operacionalização nas capitais foram as prefeituras e o governo do Distrito Federal. Outras instituições ou organizações puderam apoiar e se integrar ao programa, mas tal articulação ficou a cargo das coordenações locais. Podendo integrar-se ao Programa outros participantes locais como governos estaduais, universidades, unidades operacionais do Sistema S, organizações da sociedade civil, igrejas etc.

⁴² Para maiores informações acesse www.projetajuventude.org.br

⁴³ A criação de um Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), agrupando várias instituições de ensino superior, mostrou-se uma experiência promissora e capaz de reunir diferentes expertises em torno de um mesmo tema. O SMA foi criado como um dos componentes do ProJovem com o intuito de realizar a pesquisa de avaliação do programa conforme estabelecido no texto da lei: § 1º O ProJovem terá validade pelo prazo de 2 (dois) anos, devendo ser avaliado ao término do 2º (segundo) ano, com o objetivo de assegurar a qualidade do Programa. (Art. 1 Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005, que Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; e dá outras providências).

Em 2007, com dois anos da Política Nacional de Juventude, a partir da avaliação dos resultados obtidos nas diversas frentes de atuação, propôs-se uma nova discussão visando reformular tal política. Dentre os objetivos tinha-se ampliar a integração entre as ações de cunho emergencial e destas com as ações vinculadas às áreas de educação, saúde, esporte e cultura, bem como de aumentar sua escala de cobertura para todo o universo de jovens brasileiros socialmente excluídos – agora incluindo os jovens de 18 a 29 anos, otimizar os recursos e aumentar a eficácia, visto que as ações se caracterizavam por serem pontuais, fragmentadas e paralelas (Brasil, 2008; Blanco, 2007; Silva; Andrade, 2009, Silva, Pontes, Damasceno, 2010).

Uma das críticas principais residia no fato de que apesar de um objetivo comum, o governo federal ainda executava seis programas emergenciais voltados para a juventude excluída de forma desintegrada e descoordenada, por meio de cinco ministérios diferentes: ProJovem – Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude; Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã – ambos do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Agente Jovem – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Escola de Fábrica – Ministério da Educação (MEC); e Saberes da Terra – Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Apesar das críticas e discussões, a reformulação, no entanto, não implicou a extinção ou readequação das ações anteriores; estas foram abrigadas sob a rubrica de um único programa – o ProJovem Integrado –, com gestão compartilhada entre a SNJ e os ministérios diretamente envolvidos. Apesar de nova configuração, o desafio continua (Blanco, 2010).

O novo ProJovem ou ProJovem Integrado é o resultado da unificação de seis programas já existentes – ProJovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Escola de Fábrica, Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadão – e está subdividido em quatro modalidades: *i)* ProJovem Urbano – serviço socioeducativo; *ii)* ProJovem Trabalhador; *iii)* ProJovem Adolescente; e *iv)* ProJovem Campo – Saberes da Terra.

O Quadro 2 sumariza as principais “mudanças” ocorridas a partir de setembro de 2007 no ProJovem que foi instituído pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e regulamentado pelo Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008.

Quadro 2 – (Novo) ProJovem – principais mudanças introduzidas em 2007.

Programa anterior – 2004	Programa após a unificação	Vínculo institucional	Principais mudanças
ProJovem	ProJovem Urbano	SGPR/SNJ	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliou a faixa etária de 18 a 24 anos para 18 a 29 anos; • Ampliou a duração do programa de 12 para 18 meses. Foi estendido para as unidades prisionais ou socioeducativas de privação de liberdade; • Excluiu a condição de não presença no mercado de trabalho e • Mudou a forma de repasse para os municípios, os estados e o Distrito Federal, pois não é mais exigido o repasse por meio de convênio ou instrumento congêneres. Agora o repasse é realizado por transferência automática.
Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Empreendedorismo Juvenil	ProJovem Trabalhador	MTE	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporou o programa Escola de Fábrica, do MEC e • Alterou a faixa etária de 16 a 24 anos para 18 a 29 anos.
Agente Jovem	ProJovem Adolescente	MDS	<ul style="list-style-type: none"> • Extinguiu o auxílio financeiro de R\$ 65,00 – um benefício de R\$ 30,00 é pago diretamente às famílias; • Priorizou os jovens de 15 a 17 anos integrantes das famílias do Programa Bolsa Família; • Ampliou a permanência no programa para até 24 meses e • Previu a expansão territorial na lógica dos Centros de Referências de Assistência Social (Cras)/Sistema Único de Assistência Social (Suas) para 4 mil municípios até 2010.
Saberes da Terra	ProJovem Campo – Saberes da Terra	MEC e MDA	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitou a faixa etária para jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos – antes o programa atendia a partir dos 15 anos e não tinha limite de idade ainda que priorizasse os jovens entre 15 e 29 anos e • Incluiu Bolsa Auxílio mensal de R\$ 100,00 por jovem atendido – antes não concedia auxílio financeiro.

Fonte: Ministérios setoriais, elaborado por Silva; Andrade (2009).

Destinado a jovens de 15 a 29 anos, o ProJovem Integrado entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 2008 com objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. A gestão do programa é compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República – por meio da Secretaria Nacional de Juventude –, o MTE, o MDS e o MEC. Cada uma de suas modalidades também conta com um comitê gestor constituído pelo órgão responsável por sua coordenação.

Dentre as modificações, a que mais chama a atenção é a ampliação do recorte etário no âmbito das políticas públicas, visto que antes, geralmente era tomada por “jovem” a população na faixa etária entre 15 e 24 anos. A ampliação para os 29 anos não é uma singularidade brasileira, configurando-se, na verdade, em uma tendência geral dos países que buscam instituir políticas públicas de juventude. Dois argumentos prevalecem na justificativa desta mudança: maior expectativa de vida para a população em geral e maior dificuldade desta geração em ganhar autonomia em função das mudanças no mundo do trabalho.

Como pode ser visto, foi a partir do Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Empreendedorismo Juvenil, que os estes programas após a unificação tornou-se o ProJovem Trabalhador, tendo como vínculo institucional o MTE, incorporou o programa Escola de Fábrica, do MEC e alterou a faixa etária de 16 a 24 anos para 18 a 29 anos. Esse é o lócus de nossa pesquisa.

2.3.1 O ProJovem Trabalhador

Falar acerca do Projovem na sua modalidade Trabalhador, não foi atividade fácil dada a escassez de trabalhos que apresentem esse programa de maneira mais aprofundada, quando muito, encontramos material de pesquisa que repetem basicamente aquilo que os documentos oficiais já apresentam, poucos estudos trazem perspectivas do programa a partir dos jovens que dele participam.

O ProJovem Trabalhador é uma política de qualificação social e profissional, de caráter compensatório⁴⁴, que deve ser desenvolvida em parceria com os estados, os municípios e a sociedade civil, visando preparar e intermediar os jovens enquanto

⁴⁴ No entanto, as políticas para a juventude em desenvolvimento no Ministério do Trabalho e Emprego obedecem aos mesmos princípios que norteiam as outras ações voltadas à qualificação profissional e intermediação de mão-de-obra de todos os possíveis beneficiários e beneficiárias do Sistema Público de Emprego, procurando contribuir para que tenham reconhecidos e valorizados seus direitos. como: Pessoa, mediante a aquisição de níveis crescentes de autonomia, de definição dos próprios rumos, de exercício de seus direitos e de sua liberdade; Cidadão, consciente da importância do papel protagônico da juventude e da necessidade da sua efetiva participação no aprimoramento da democracia, na defesa dos direitos civis, políticos e sociais e no exercício da solidariedade para a mudança social; Trabalhador, qualificado social e profissionalmente para a inserção ativa, cidadã, no mundo social e do trabalho.

mão-de-obra para o mercado de trabalho formal, além de buscar fomentar novas oportunidades de geração de renda e a visão empreendedora desses jovens.

É uma das modalidades do ProJovem integrado e encontra-se gerido pelo Ministério do Trabalho e Emprego, objetiva preparar o jovem em situação de maior vulnerabilidade para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda, e de forma específica busca promover ações que contribuam para o reconhecimento e valorização dos direitos humanos da cidadania e com a redução das desigualdades, e preparar e inserir os jovens no mundo do trabalho, em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas legais geradoras de renda (Deluiz, 2010, Friedrich, 2009).

O Público alvo da modalidade ProJovem Trabalhador são jovens com idades entre 18 e 29 anos, com conclusão do ensino fundamental ou médio, em situação de desemprego, e que são membros de famílias com renda mensal *per capita* de até um salário mínimo. Para tanto, por meio da qualificação social por meio de experiências em ações comunitárias, da profissionalização e do estímulo à sua inserção, propicia aos participantes um auxílio no valor de R\$ 600,00, em seis parcelas de R\$ 100,00, mediante comprovação da frequência aos cursos de qualificação com 350 horas/aula (Deluiz, 2010; Silva, Pontes, Damasceno, 2010).

O programa é desenvolvido em parceria com os estados, sociedade civil e iniciativa privada e visa estimular e fomentar a geração de oportunidades de trabalho, negócios, inserção social e visão empreendedora (Silva; Andrade, 2009). Sua implantação ocorre por meio de submodalidades⁴⁵ que, na prática, são alguns dos programas existentes antes da mudança proposta em 2007, a saber:

a) Consórcio Social da Juventude, caracterizada pela participação indireta da União, mediante convênios com entidades privadas sem fins lucrativos, para atendimento aos jovens;

b) Juventude Cidadã, caracterizada pela participação direta dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, no atendimento aos jovens;

c) Escola de Fábrica, que migrou do MEC para o MTE e é caracterizada pela integração entre as ações de qualificação social e profissional com o setor produtivo;

e

⁴⁵ Para maiores detalhes acerca das submodalidades acessar:
http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/apresentacao.asp

d) Empreendedorismo Juvenil, caracterizada pelo fomento de atividades empreendedoras como formas alternativas de inserção do jovem no mundo do trabalho.

Os Consórcios Sociais da Juventude constituem instrumento para a consolidação da parceria governo-sociedade e como porta de entrada complementar do Programa, a fim de atingir parte do público jovem e garantir a integração das Políticas Públicas de Emprego. Os Consórcios são formados por entidades e/ou movimentos da sociedade civil organizada, com afinidades e interesses comuns. Cada Consórcio deve ter a sua rede composta por, no mínimo dez entidades e/ou movimentos sociais e/ou organizações da juventude legalmente constituídos, há no mínimo um ano, e, quando possível, por instituições do poder público, do setor empresarial, e/ou organismos de financiamento e cooperação.

O MTE firma convênio com uma entidade do Consórcio Social da Juventude, identificada como entidade "âncora", podendo a entidade âncora subcontratar outras entidades para a execução das ações previstas no Plano de Trabalho. Os jovens têm aulas de ética, cidadania e meio ambiente, inclusão digital, noções de empreendedorismo e apoio à elevação da escolaridade, além de freqüentarem uma oficina de capacitação profissional. Como dito, os jovens têm direito ao recebimento de uma bolsa e em contrapartida, prestam serviços comunitários. Além disso, são fixadas, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, metas de inserção dos jovens no mercado de trabalho, ao fim do curso. Nesse contexto, a premissa é que a dimensão trabalho, por estar relacionada à sobrevivência e à conquista da dignidade humana na maioria dos casos, e à evolução pessoal e da espécie, em todos eles, é um direito social a ser promovido pelo Estado Democrático de Direito, a todos os cidadãos e cidadãs.

3 DIÁLOGOS COM OS JOVENS DO PROJOVEM TRABALHADOR EM PATOS: TRADUÇÃO, COMPREENSÃO E CONSTRUÇÃO NA INTERAÇÃO VERBAL

Aquele que pratica um ato de compreensão passa a ser participante do diálogo.

Mikhail Bakhtin

De um jeito ou de outro, estamos sempre traduzindo, comparando, escolhendo.

Marília Amorim

Toda pesquisa, em suas diversas faces, é tradução e diálogo em um sentido bakhtiniano, na qual estamos sempre comparando, escolhendo, compreendendo, traduzindo. Tudo que escolhi trazer aqui faz parte de um todo social, muito foi deixado de fora, por isso, o texto da pesquisa ao apresentar o campo e seus movimentos, é sempre um ato valorativo, mesmo quando não se assume. Desde a escolha de um aporte teórico-metodológico que ajuda os pesquisadores em suas miradas sobre o objeto de conhecimento, perpassando a elaboração de questões que problematizam o tema, embocando no trabalho de campo junto aos participantes, estamos participando de um diálogo, escolhendo, comparando.

Também na escrita e, finalmente, na leitura de uma obra final de pesquisa, estamos falando de/em tradução. Tradução esta que mantém uma ligação constitutiva com a compreensão, com o diálogo e a alteridade.

Foi com Marília Amorim (2004) que passei a assumir que é necessário pensar o pesquisador enquanto tradutor, pois nós construímos e/ou até mesmo destruímos um objeto de conhecimento em função da forma como nos relacionamos com os interlocutores no campo e no texto. Nesse sentido a alteridade não se encontra só nas relações face a face, mas também é essência na escrita, visto que o contexto da interlocução, o auditório social e a enunciação são reconstituídos realidade na/pela escrita. É com Bakhtin (2010) que buscamos algumas ideias para embasar a escrita enquanto processo e ato.

Ao expor um campo em escrita ressurgem as dificuldades em matéria de relações de alteridades, sendo um desafio a constituição de um texto enquanto representação do trabalho que foi sendo construído de maneira conjunta, em diálogo permanente com os demais sujeitos envolvidos na pesquisa – os autores e os jovens. Portanto, uma das questões que se colocou diante de mim foi: como, por meio da escrita, conseguir uma tessitura intencionalmente dialógica e polifônica para apresentar o trabalho de campo e os jovens - os contextos dialógicos, as enunciações e os enunciados? Como fazer a polifonia constitutiva do campo se tornar presente na minha escrita? Será possível uma escrita de pesquisa que recupere a vida toda vivida no campo?

Não sei se ficou claro em outro momento, por isso sinto a necessidade de pontuar aqui, que nem sempre pensei a pesquisa como além do campo, meu lugar enunciativo não era este. Foi no diálogo com Pereira (2008, 2011, 2012), Bakhtin (1992, 2003) e Amorim (2002, 2004) que passei a assumir que pesquisa é tudo o que vem antes e depois do campo, claro que nestes tempos e lugares sempre são estabelecidas relações com formatos e intenções diferentes, tendo como eixos centrais as ideias bakhtinianas de dialogismo, polifonia e alteridade.

O mais motivador talvez tenha sido o fato de que não sabia onde esses ‘novos’ modos de pensar, fazer e viver pesquisa iriam me levar, mas uma coisa foi ficando certa: suas ideias estão se tornando ferramentas de crítica, resistência e mudança na pesquisa, uma experiência que vem e vai sendo construída na interação, no social, na cultura e politicamente. Esse é um processo...

Bakhtin que, inicialmente, pensei eu, iria atuar como um mapa para me ajudar a caminhar nessa pesquisa, foi assumindo a dimensão de espaço mapeado. Sua leitura ofereceu-me um diálogo tão fértil que uma infinidade de possibilidades de ‘usos e abusos’ foi se ampliando. Sua presença foi ficando cada vez mais forte, principalmente e, sobretudo, pelo fato de que o autor traz um pensamento aberto, dialógico e polifônico, o que permitiu pensar a pesquisa com os jovens de outro modo, que enquanto pesquisadora em formação jamais havia feito.

Voltando à pesquisa e sua escrita enquanto tradução, Marília Amorim (2004) nos possibilita uma imersão esteticamente interessante para pensar que o trabalho de pesquisa é uma tradução do que é estranho para algo familiar e do que é familiar para o estranhamento. Nesse movimento de estar perto e longe, “o ponto de partida é a diferença: o outro é posto como enigma (*ibidem*, p. 24). A autora nos faz refletir que

ao imergir no cotidiano da pesquisa a familiaridade pode ser causa de nossa cegueira, pois considerar o outro como próximo e familiar pode dificultar ou, por vezes, impedir mesmo de ver aspectos importantes para a nossa pesquisa.

Na busca de construir o objeto de pesquisa, inicialmente é preciso atribuir à alteridade uma dimensão de estranheza buscando um verdadeiro distanciamento com o propósito de admiração, espanto, não evidência. “A atividade de pesquisa é uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é ser hospede e anfitrião ao mesmo tempo” (*ibidem*, p. 26).

Nesse contexto, o pesquisador é aquele que sai do seu território indo em direção ao país do outro para construir uma escuta de alteridade e poder traduzi-la. Mas como traduzir, enquanto se estar em processo de aprender a compreender a relação pesquisador-pesquisado e suas implicações nos espaços e tempos de construção de conhecimentos também em processos?

A pesquisa é pura co-existência, do pesquisador e do outro, do estranho e do familiar, do embeber-se e do extrair-se, da alteridade e da tradução. Da teoria ao campo e do campo à escrita as relações de alteridade são constituídas entre o pesquisador e o pesquisado. Esta busca de ir ao encontro deste outro, de falar dele a partir do que ele diz, de escutá-lo, de traduzi-lo, exige do pesquisador um estranhamento crítico diante de uma realidade que para ele se mostra familiar, mas ao mesmo tempo não podemos dizer que estar familiarizado signifique conhecer a lógica das relações (Santos, 2012).

Na experiência de traduzir, é preciso considerar que o autor de um texto, no contexto da escrita, estará sempre respondendo algumas questões, fazendo e re-fazendo outras, estará, pois, produzindo sentidos.

Além disso, vale acrescentar que ao construir os discursos que fazem parte de um texto, estão presentes vozes múltiplas, silêncios múltiplos e múltiplas vozes silenciadas, pois no contexto da linguagem bakhtiniana a interação verbal é sempre arena de lutas, onde não há palavra que não se dirija a alguém, nem discurso que não inclua em sua estrutura a presença desse outro, seja no modo como dizemos algo, na entonação dada ao dito, seja na escolha dos elementos semânticos, nas palavras escolhidas em função de quem são os interlocutores. Esse ângulo de visão, que concebe as questões entendendo-as como imersas num contexto histórico não-linear e eminentemente ideológico, só pode perceber o conhecimento como perspectiva.

Tradução é linguagem. Ferreira Gullar⁴⁶ em seu poema intitulado *Traduzir-se* apresenta em um dos trechos que “Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem”. Considerando as antinomias existenciais presentes no poema, uma parte não exclui a outra, mas definem-se pela complementaridade. Assim, na parte de mim que traduzo como vertigem há linguagem, e na parte que sou linguagem há vertigem.

Parafraseando o autor, diria que uma parte da tradução é linguagem a outra é vertigem, e uma parte engendra-se a partir da outra. Assim, o texto de pesquisa enquanto tradução comporta o risco do erro e da ilusão. Geralmente, no entanto, os pesquisadores buscam expurgar os possíveis erros, deslizos, ilusões e fracassos que ao lado dos nossos sucessos fazem parte do processo de pesquisa.

Uma reflexão acerca dessa questão é apresentada por Leandro Konder (2008) quando ele aponta que a partir de uma ideologia calçada e vestida pelos “princípios do mercado capitalista”, temos uma visão de homem como super-heróis. Na sociedade modernizada “o sujeito precisa exibir suas qualidades, ostentar seus êxitos”. Nesse contexto, as derrotas devem ser silenciadas, pois não são relevantes para constituir nosso *curriculum vitae*. Ao olhar para o passado em busca de pensar sua vida o sujeito o reconstituí a partir de uma ótica descaradamente “triumfalista”. Quantas vezes escutamos que devemos superar nossos fracassos, esquecê-los, dar a volta por cima e seguir em frente focalizando o êxito? Nada de se permitir errar porque não temos tempo para isso devemos ser “competitivos”.

Na pesquisa semelhante situação coloca o pesquisador em um lugar de não erros, não diálogos. Aquele que não assume e não (d)escreve suas dúvidas, seus deslizos metodológicos e teóricos, impedindo-os muitas vezes de analisar algo que poderia ser tão constitutivo da pesquisa como as hipóteses confirmadas.

Em busca apenas de conhecimentos generalizantes, do rigor metodológico e da objetividade científica que não permite errar e, a partir daí refletir e re-inventar. Muito do que poderia se tornar matéria formativa para o pesquisador, e matéria significativa para entender a produção do conhecimento é deixado à margem.

Considero que é no campo específico desta ação construtiva de erro-reflexão-crítica, por meio da escrita, que o pesquisador pode ver-sentir os problemas no interior da pesquisa de outro modo, o que constituirá novas formas de constituir-se. “Trazer

⁴⁶ Na *Vertigem do Dia* (1975-1980). Extraído do site:
<http://www.revista.agulha.nom.br/gula.html#traduzir>.

para o texto o burburinho cotidiano desse processo talvez seja o maior desafio que se coloca ao pesquisador” (Pereira, 2012).

Contrapondo-se a esse pensamento, por considerar que os erros e as dificuldades também são parte de nossas histórias, Konder (2008) nos convida a reabilitar a autocrítica, pois “se vivemos uma vida precária e finita, nossas forças são limitadas, o medo e a insegurança nos frequentam; e nada disso aparece no *curriculum vitae* de cada um de nós.” Assim, em busca da autocrítica o autor propõe que elaboremos o nosso *curriculum mortis*, visto que ao reconhecer francamente nossos fracassos e assumir autocriticamente os momentos “noturnos”, aumentamos as possibilidades de nos conhecermos e de nos aperfeiçoarmos.

Essa discussão torna-se bem pertinente ao pensar a construção do conhecimento, pois cada vez mais, enquanto professora de metodologia da pesquisa, tenho aprendido que o erro faz parte do processo de investigação científica. Talvez o maior erro do pesquisador seja subestimar esse aspecto, pensando que é possível uma tradução com exatidão e precisão. Sobre isso, Bakhtin (2003) observa: “Nas ciências humanas, a precisão é a superação da alteridade do alheio [...]” (p. 409).

Trazer para o início deste capítulo uma proposta de apresentar os jovens e os nossos diálogos como tradução, implica pensar o lugar que ocupamos e como vivenciamos o desejo de encontrar o outro. Esse desejo pode passar por relações radicalmente assimétricas no sentido de dominação, quando apenas o pesquisador designa o outro, ou pela não estranheza, quando o pesquisador hipocoristicamente força uma hibridação com o outro. Em ambos os casos o lugar do pesquisador revela um efeito marcadamente de dominação cultural. Como já dito, é no interior da tradução que a alteridade e a produção de conhecimento re-surgem.

Tradução é compreensão, ambas são mediação.

O que venho a apresentar aqui neste capítulo a respeito do campo não pode ser compreendido sob a razão da escrita, mas apenas sob a forma de processo da palavra. Tradução é pluralidade de vozes, cruzamentos e pontos de encontros e desencontros. Mas há sempre algo que não cabe na tradução, pois ela é também memória e esquecimento, reminiscências e antecipação dos discursos passados e futuros. Ela é avaliação. Além disso, há algo que não se traduz dos contextos dialógicos, os risos, as lágrimas, os silêncios, os barulhos, os aplausos e as vaias que tiveram lugar em nossos encontros.

Há sempre um hiato entre o experienciado e a tradução. Gostaria de poder traduzir tudo que vivemos, o que escutamos, o que sentimos, mas não há palavras que o façam, há sempre um diferendo (Amorim, 2001), aquilo que não conseguimos traduzir, mas só sentir.

Ademais, traduzir e compreender só pode ser feito pelo prisma da relação. Tradução e compreensão são relação. É nossa relação com o objeto que o define, mas esta pode ser mecânica e externa se não há uma unidade interna do sentido. Bakhtin (2003) ao abordar um caso particular de relação na criação estética entre o autor e o herói possibilita um território onde outra questão ganha vida, qual seja, a relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, relação entre dois seres humanos. É a relação interlocutiva com os jovens que buscamos apresentar neste capítulo.

Desse modo, os elementos de uma obra trazidos pela escrita “nos é dado na resposta que o autor lhe dá, engloba tanto o objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá (uma resposta a resposta)” (Bakhtin, 2003, p. 3), porém residem diferenças quanto às formas de relação com o personagem quando se trata de arte e vida, mesmo que em ambos os casos respondamos axiologicamente.

Na obra de arte, as respostas estéticas do autor têm como perspectiva o todo da personagem, com base nas diretrizes volitivo-emocional e ético-cognitivo o autor dá acabamento baseando-se em um todo estável, singular e semântico, é, pois, essa noção estética do todo que possibilita ao autor a escrita coerente da história que este oferece à personagem, acentuando as particularidades, acontecimentos e atos com um acabamento e percebendo-a integralmente, diferentemente do que é permitido na vida.

No plano da vida, as respostas aos que nos rodeiam não traduzem a posição prático-vital. O todo, ainda que inacabado, ganha acabamento na escrita do lugar ocupado pelo pesquisador, este lugar muda no processo de escrita, cada interlocutor do autor pode levá-lo a posições ocupadas provisoriamente, no contato com cada personagem podemos buscar e tatear outras posições.

A posição prático-vital que assumimos é em relação aos personagens e não ao todo, pois este é inacessível espaço-temporalmente, visto que se trata de “visões em processo de acabamentos provisórios, de um devir que inclui indistintamente os interlocutores. Somos um caleidoscópio das visões que os outros nos oferecem de

nós mesmos e o exercício da exotopia se efetiva na produção da linguagem” (Pereira, 2012, p. 36).

Nem no caso da relação do autor com sua personagem, no contexto da obra romanesca, tampouco na vida ou na ciência, o fato do autor-pesquisador objetivar a relação por meio do excedente de visão configurando o acabamento ao outro, faz com que este seja um sujeito passivo. Em nenhum dos casos os personagens apresentados devem ser vistos a partir de uma subserviência ao autor, pois na escrita, ao longo do processo de criação há intenso debate, um influir e construir mútuo, um afetando o outro e sendo afetado, de princípio há uma relação de reciprocidade constitutiva entre os dois. Retomamos mais uma vez à presença do dialogismo e da alteridade.

São igualmente assim todos os vivenciamentos criadores ativos: ao debater com ‘nossos’ personagens há um debate com nós mesmos, ao traduzir o objeto, estamos também traduzindo a nós mesmos na esfera ética e política. Há uma profunda vitalidade e dinamismo presentes, visto que o acontecimento estético é da ordem do duo, só podendo se realizar na presença de duas consciências. O outro me compõe e eu sou o outro dele, em ambos o inacabamento é constitutivo do humano.

Não se pode esquecer, no entanto, que o processo de pesquisa é fundado pelo pesquisador, sendo este quem o instaura definindo seu início e seu fim, quem recorta do vivido/pensado o que transforma em texto (Pereira, 2012). Buscando, pois, pensar a relação do pesquisador com a construção do seu texto, complementamos ao já explorado neste capítulo que cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor-pesquisador lhe dá (uma resposta a resposta).

Essas idéias são fecundas a partir do que Bakhtin (2003) reflete no texto “O autor e a personagem”. Desta obra três conceitos ajudam-no a mirar os processos de negociação vividos pelo pesquisador e pelos interlocutores no campo – neste estudo os jovens –, são eles: horizonte, ambiente e exotopia.

É na relação entre as ideias de horizonte e ambiente que se situa a noção de exotopia. Considerando a perspectiva da personagem, daquilo que seu ponto de vista permite perceber do lugar que ocupa, não consegue ver a si mesma por completo, possui apenas seu horizonte; já o autor, também situado no lugar ocupado, pela forma como percebe a história, cria para a personagem o ambiente, o terreno em que se desenvolve a história e o lugar de onde mira o mundo. É preciso estabelecer

diferenciação entre o horizonte e o ambiente, visto que enquanto o primeiro coloca-se na esfera social, no signo, o segundo apesar de social, relaciona-se mais ao físico.

A exotopia enquanto visão extra-localizada, corresponde ao excedente de visão que o autor tem em relação ao que sua personagem pode ter de si. Um olhar exotópico solicita um ir ao outro e ver os acontecimentos do mundo como se fosse ele, instaurando uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos e/ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se⁴⁷.

Uma vida encontra um sentido, e com isso se torna um ingrediente possível da construção estética, somente se é vista do exterior, como um todo; ela deve estar completamente englobada no horizonte de alguma outra pessoa. (...) A criação estética é, pois, um exemplo particularmente bem sucedido de um tipo de relação humana: aquela em que uma das duas pessoas engloba inteiramente a outra e por isso mesmo a completa e a dota de sentido (Bakhtin, 2003, p. 49).

A exotopia envolve um olhar de fora no tempo, no lugar e nos valores, permitindo completar o outro no que ele não consegue, formando um excedente de visão, este só é possível pela possibilidade de um movimento de ir ao outro e voltar a si, ou seja, se situar fora do outro. Só após experienciar ver o mundo com a perspectiva do outro é que possível o excedente de visão do lugar singular que ocupo posso acrescentar, dando acabamento ao outro (Amorim, 2006). Segundo Bakhtin o que constitui o humano é o inter-humano, e o acabamento de quem sou só pode vir do olhar do outro, este é meu complemento necessário, pois “sou o super-homem do outro como ele é o de mim”.

De maneira dialética, o outro tem uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que, como dito, posso ter a respeito dele, ou seja, não conseguimos nos ver por inteiro, totalmente. Precisamos do outro para nos completar. A esse respeito Pereira (2012, p. 36) diz que:

A ciência, no nosso entender, permite um exercício triplo da exotopia. Uma, no plano teórico, onde a idéia do ‘todo’ se torna possível na universalidade dos conceitos, ou seja, permite um ‘acabamento teórico’; outra, singular, que acontece na intermitência da vida, na efetiva relação entre pesquisador e seus interlocutores, sempre inusitada e em permanente devir; e, por fim, uma terceira que está ligada à escritura do texto de pesquisa – um texto que tem autoria e que dá acabamento ao acontecimento da pesquisa.

⁴⁷ Texto baseado no conteúdo do site <http://glossariandobakhtin.blogspot.com.br>.

Bakhtin diz que a força organizadora dessa relação é ir ao outro e voltar a si enriquecido pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente. No contexto da pesquisa, também da vida, estou fora do outro, não posso viver sua vida, nem ele a minha. Para compreender a vida dos jovens vou até eles, mas volto para o meu lugar, pois apenas dele, é que posso compreendê-los e estabelecer com eles uma inter-relação.

O contato com os jovens na pesquisa pode ser visto como complementação, mas também como perda e decadência, um marcando o outro, subjetividades em construção, co-existência e alteração. Então, como objetivar essa alteração? Como deslocar o lugar enunciativo, fazer generalizações e objetivar o relato? A exotopia é o lugar onde se processa a objetivação através do meu excedente de visão. Aqui se situa o compromisso ético do pesquisador.

A exotopia é a possibilidade de responder, ao mesmo tempo é a obrigação de assumir a responsabilidade pelo lugar ocupado para dar as respostas. Trata-se, nesse sentido, de uma ética sem concessões. Viver e fazer pesquisa é participar desse diálogo inconcluso que constitui a vida humana.

Diante do exposto, esse início de capítulo resgata a necessidade de pensar a escrita da pesquisa como um lugar de pensamento, onde alteridade e exotopia cria uma outra realidade, possibilitando ao pesquisador desvelar-se e descobrir-se. Escrever é refletir. A escrita também é reflexão, de si e do mundo com todas as suas relações. “Ao me embrenhar na escrita obrigatoriamente tive de realizar uma reflexão mais cuidadosa e sistemática sobre meu objeto de estudo, submetendo as livres associações à lógica do texto e, mais do que isso, refleti sobre as razões que me trouxeram até o ponto em que agora me encontro...” (Rocha, 2011, p. 14).

Escrever é também recriar, é estar em pleno exercício de pesquisa. Chegado esse momento, de recriar as experiências vividas junto com os jovens do ProJovem Trabalhador de Patos, não posso deixar de comentar que minha maior busca é não apenas descrevê-los enquanto objeto de conhecimento; mas colocá-los diante de nós, para vê-los, senti-los e ouvi-los, polifonicamente, pois em Ciências Humanas, o objeto que está sendo tratado nos textos de pesquisa é ao mesmo tempo objeto já falado, a ser falado e falante.

Neste capítulo proponho-me a apresentar a pesquisa de campo. Para tanto, de início temos a exposição de como ocorreram as estratégias de aproximação, as oficinas e as entrevistas realizadas em busca de possibilitar a interlocução entre a

pesquisadora e os jovens; em seguida, é feita uma apresentação sobre quem são os jovens interlocutores desse estudo a partir de algumas produções frutos das oficinas e nas entrevistas, e, por fim, partilho algumas das reflexões e traduções emergidas nas nossas interlocuções nos encontros de pesquisa de campo.

3.1 Estratégias de Aproximação – um pouco do contexto enunciativo

Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo como traduzi-lo, como influencia-lo como deixar-se influenciar por ele...

Marília Amorim

Antes de ir encontrar com os jovens, um bom tempo foi levado pensando em quais estratégias metodológicas poderiam ajudar a manter uma interlocução verdadeiramente dialógica com as pessoas que participariam da pesquisa de campo. Como oportunizar um diálogo verdadeiramente polifônico, quais estratégias ajudariam nessa viagem? ‘Perder’ um tempo com isso envolvia assumir que cada passo dado é um ato e tem implicações políticas, pois se antes eu defendia a primazia do método, isto foi re-visto. Hoje penso diferente, pois considero que todos os elementos constitutivos da pesquisa são igualmente importantes, um dialogando com o outro.

Logo, um enorme desafio se instalou ao assumir e reconhecer que “[...] as ciências humanas têm como objeto o homem mergulhado e constituído no fluxo incessante da linguagem que não conhece caminhos retos e previsíveis.” (Lacombe, 2004, p. 29). Então, outro emaranhado de questões emergiu: como pensar os encontros de campo e propor estratégias enquanto acontecimentos que propiciassem a formulação de diálogos? Como encontrar o outro e deixar ser encontrada? Como construir um campo de pesquisa alteritário e dialógico?

A pesquisa de campo entendida também como procura mobilizou-me a pensar quais estratégias poderiam ajudar a procurar e me aproximar dos jovens. Assim, pensando as implicações da escolha teórico-metodológica como uma opção ética e

política, também busquei pensar as estratégias de aproximação como algo que poderia ser construindo ao longo do caminhar e no diálogo com os jovens.

Uma das primeiras questões orientadoras para pensar nas estratégias de aproximação foi que elas possibilitassem tratar meus interlocutores pesquisados como identidades, subjetividades, como seres humanos, complexas estruturas histórica e socialmente organizadas (Flores, 2011). Um segundo aspecto era possibilitar que as enunciações alheias fossem vistas como textos em contextos, como respostas a respostas, e não como reações. Dessa forma, retomei os objetivos propostos e fui a campo. Assim, os encontros foram sendo guiados pelos seguintes objetivos:

- e) Analisar o que dizem os jovens do ProJovem Trabalhador de Patos sobre sua condição juvenil e como se enunciam a si mesmos;
- f) Verificar junto a estes jovens que aspectos de suas vidas têm maior prioridade;
- g) Identificar as principais contradições e dificuldades experienciadas por jovens participantes do ProJovem Trabalhador de Patos, bem como as produções de conhecimentos realizadas por eles para lidar com estas experiências; e
- h) Analisar os processos subjetivos engendrados nestes jovens a partir de suas relações com outros jovens.

Retomando os objetivos, fixei o olhar no fato de que não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Eu queria mesmo encontrar os jovens e manter com eles um diálogo aberto. Mas quem seriam? O que me diriam? Onde? Quando?

3.1.1 O iniciar antes do início – a “escolha” do grupo de jovens

Para que comecemos a entender os enunciados que aqui serão trazidos, é tempo de nos direcionarmos para alguns aspectos da prática que ocorreram nesse trabalho de pesquisa. Primeiramente, gostaria de rememorar acerca de como cheguei até os jovens que logo mais falarão.

Foi conversando com Israele, uma jovem estudante de Licenciatura em computação da UEPB, que tomei conhecimento do ProJovém em Patos. Após um de nossos encontros nas aulas que ministro do componente curricular de Psicologia da

Aprendizagem e do Desenvolvimento, falávamos sobre como os jovens da cidade de Patos não possuem muitas alternativas de lazer e entretenimento, então ela me citou que já havia participado do ProJovem para não ter que ficar um ano sem estudar, já que não havia sido aprovada no processo vestibular naquele ano (final de 2009). Conversamos sobre eu estar fazendo o doutorado em Educação e que a temática envolvia os jovens. A partir dessa conversa, que ora apresento um recorte, que obtive a informação sobre esse grupo de jovens do Programa ProJovem, que poderiam colaborar com a pesquisa.

Na Paraíba⁴⁸ o ProJovem Trabalhador teve o termo de adesão ao programa assinado pelo governador José Maranhão e o ministro do Trabalho e Emprego, Carlos Lupi, no dia 26 de junho de 2009, no Palácio da Redenção. A previsão era de que em 2010, 15 mil jovens fossem atendidos pelo programa na Paraíba, segundo metas do MT. No caso da Paraíba, os municípios selecionados tiveram 200 turmas de capacitação para jovens em áreas como Telemática, Administração, Alimentação, Construção e Reparo, Metalmeccânica, Vestuário, Turismo e Hospitalidade, Gráfica, Arte e Cultura, Esporte e Lazer e Agroextrativismo.

Através de uma notícia nas mídias televisivas e internet, foi informada à população paraibana a respeito das inscrições para seis mil vagas nos cursos de capacitação oferecidos pelo ProJovem Trabalhador, que tem o objetivo de preparar o jovem para o mercado de trabalho em ocupações alternativas geradoras de renda através de cursos de capacitação. A prioridade nas inscrições foi para jovens cadastrados no programa Bolsa Família com idades entre 18 a 29 anos, que tivessem em situação de desemprego e membros de famílias com renda mensal *per capita* de até um salário mínimo.

No município de Patos o ProJovem Trabalhador foi fruto da parceria do governo do Estado, da Prefeitura Municipal e do Centro de Apoio à Criança e ao Adolescente, além de outras quinze instituições. Foi realizado no Centro Social Urbano (CSU), no bairro do Jatobá⁴⁹, e contou com a participação da secretária municipal de Ação Social de Patos e do secretário executivo de Articulação Social e Orçamento Participativo,

⁴⁸ Informações obtidas em conversas informais e no site www.paraiba.pb.gov.br

⁴⁹ Um dos maiores da cidade de Patos, esse bairro que possui uma população entre 17 a 20 mil habitantes, é considerado o terceiro maior de Patos, ficando atrás do bairro do Belo Horizonte e também o bairro do São Sebastião. O bairro do Jatobá é cortado pela PB 110, a PB que liga Patos ao estado do Pernambuco (Disponível em <http://wikimapia.org/8486080/pt/Jatob%C3%A1>).

José Taunai Dantas, que também era o agente de formação junto aos jovens colaboradores deste estudo.

Dentre os cursos oferecidos estavam: eletricitista, peças íntimas, artesanato regional, informática básica, doces e massas finas, pizza, telemarketing, turismo e hotelaria, piscicultura e manutenção de micro. Cada jovem matriculado recebia bolsa uma de R\$ 120,00 durante cinco meses. Outra questão é que quem participou desses cursos automaticamente ficou cadastrado em um banco de dados do Sistema Nacional de Empregos (Sine).

Na época, o secretário executivo de Articulação Social de Patos, José Taunai, explicou que esses cursos iriam gerar uma oportunidade para que os jovens pudessem ter uma profissão e sair com uma perspectiva melhor e engajados na sociedade. “Além dos cursos profissionalizantes oferecidos pelo município, essa parceria com o Estado e agora o fortalecimento dessas políticas públicas direcionadas aos jovens vêm trazer importantes mudanças na vida dos mais carentes”, comentou Taunai.

Em relação à Patos, este é um município paraibano que dista 301 km de João Pessoa (capital), encontra-se na mesorregião do Sertão Paraibano, no centro do estado, com vetores viários interligando-o com toda a Paraíba e viabilizando o acesso aos Estados do Rio Grande do Norte, Ceará e Pernambuco. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Patos conta com uma população de cerca de 100 mil habitantes (IBGE, 2008).

A cidade é considerada um pólo educacional e conta com três campus universitários, sendo um federal, um de iniciativa privada e um estadual, além de pontos de ensino superior à distância, o que desperta o interesse também de jovens de municípios e estados circunvizinhos, fazendo do município de Patos *lócus* de circulação de jovens e de suas produções culturais, em que muitos re-inventam suas tradições e produzem conhecimentos para lidar com o cotidiano.

Após conseguir as informações detalhadas sobre o local de reuniões do ProJovem Trabalhador em Patos, no início do ano de 2010, fiz a primeira visita mantendo o contato inicial com os jovens no final de uma tarde: era um grupo do Pró-jovem Trabalhador e o curso que eles participavam era de pizzaiolo.

A escolha desse grupo deveu-se ao fato de que o programa congrega um grupo de trabalho com jovens, de camadas populares e tem como um de seus objetivos a

ampliação do acesso deles à cultura, o que se mostrou um campo fértil para as discussões e produções que buscamos.

Após conversar com o coordenador do CSU e explicar os objetivos que me levavam até ele, obtendo seu aval para conversar com os jovens, fui me apresentar e levei uma proposta resumida sobre o que versava a pesquisa. No entanto, alguns jovens solicitaram que eu passasse no dia seguinte para explicar melhor sobre a pesquisa, pois vários deles residiam longe e já iriam embora.

No dia seguinte, organizei um material explicativo do projeto, tipo um folder (Apêndice A), e solicitei a um dos presentes que fizesse a leitura. Algumas questões surgiram sobre como seria esse trabalho, se eles precisariam pagar alguma coisa, se teriam que comparecer em outro horário para participar do estudo, o que era mesmo um doutorado etc. Um dos objetivos maiores nesse momento foi deixar claro que a participação na pesquisa não era uma obrigação, mas sim uma escolha. Assim, nem todos decidiram participar.

Esse primeiro momento de aproximação nos permite pensar que não é só o pesquisador quem “escolhe” os participantes que irão colaborar com um estudo científico, mas que ele é também “escolhido” pelos participantes no processo de pesquisa. A relação estabelecida no campo também é força motriz no conhecimento produzido, situado a partir desta relação humana.

Após essa conversa, negociamos que os encontros seriam semanais e o formador do ProJovem cedeu duas horas no final das tardes de quinta-feira para nos encontrarmos. Nesse primeiro encontro, um aspecto mostrou-se importante de ser pensado no âmbito da pesquisa, um pouco do contexto enunciativo é apresentado abaixo em busca de ajudar a compreender o acontecimento.

Após nossa conversa sobre os objetivos da pesquisa e como poderiam acontecer os encontros, fiz a leitura do TCLE e expliquei aos que concordassem em participar da pesquisa que, por favor, assinassem o documento em duas vias, uma para a pesquisadora e outra para o sujeito pesquisado. Perguntei novamente se alguém queria falar alguma coisa, tirar dúvidas ou dar alguma sugestão, e Alessandro pediu para lermos juntos novamente o TCLE.

Pesquisadora: *Leram?*

Alexsandro: *Li e daí? Não entendi nada!*

Pesquisadora: *Sobre o que o documento fala? Pensei... e verbalizei.*

Alexsandro: *Olha, eu até entendo que o tá pedindo. É pra eu dizer se vou ou não participar do estudo, mas ainda acho que ele é só um papel.*

Esse recorte do diário de campo⁵⁰ foi trazido para ilustrar que mesmo antes da pesquisa iniciar, algumas questões de ordem metodológicas já precisam ser aprofundadas. Tudo que Alexandro trazia, silenciava todos. Não consigo traduzir o que nos aconteceu naquele momento. Pois, como geralmente faço nas pesquisas que desenvolvo, levei um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para ser assinado, após as apresentações e explicações a respeito da pesquisa, por aqueles que desejassem participar do estudo, tendo em vista o cumprimento de uma resolução e também de uma etapa da pesquisa.

No campo e na escrita, enquanto pesquisadora que naturalizou o uso de um documento como parte obrigatória da pesquisa, senti-me desnaturalizada. Quando isto ocorreu tive, então, a oportunidade e necessidade de rever algo que já estava dado para mim: o TCLE servia para cumprir uma função de norma, mas que, muitas vezes nada diz. Talvez a questão fosse essa mesma, o texto ali não dizer nada, pois por ser tão padrão não explicava o que necessita no contexto singular de cada pesquisa. Aliás, essa possibilidade de consentimento livre e esclarecido é algo muito mais complexo do que a assinatura de um termo, e isso quase nunca é refletido pelos pesquisadores ou membros dos comitês de ética.

Indo na contramão, Borracci *et al.* (2007) ao discutir sobre a questão da ética na pesquisa, apresenta alguns aspectos históricos que situam o entendimento de como o TCLE tornou-se parte normativa da pesquisa envolvendo seres humanos. É baseando-se no seu artigo que algumas das questões sobre eticidade na pesquisa são trazidas.

Pode-se dizer que tem havido um enfoque crescente sobre a proteção dos seres humanos que participam de pesquisas e a documentação da revisão ética em estudos clínicos e não clínicos, principalmente devido às transgressões éticas denunciadas pela mídia. Nos últimos anos, as avaliações éticas passaram de praticamente uma ausência de normas para regulamentações bastante rígidas. Um exemplo, são as exigências de aprovação do Conselho de Revisão Institucional (IRB)

⁵⁰ As apresentações dos contextos enunciativos e recortes dos diálogos serão apresentados em caixas de textos. As caixas de cor azul representam parte do diário de campo da pesquisadora com os comentários da mesma; já as caixas de cor verde retratam parte do diálogo *ipsis litteris*. Buscamos desta maneira trazer para o texto as condições de enunciação apresentando quem disse, a quem disse, em quais circunstâncias disse, isso ajuda a situar o leitor no movimento da interlocução e deixar que o interlocutor fale determinadas coisas por ele mesmo no diálogo com o pesquisador. Essa forma de apresentação foi baseada na dissertação de Renata Lucia Baptista Flores (2011). *A gente se vê por aqui?* Percepções de espectadores infantis sobre crianças na televisão. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação de Educação da UERJ.

e obtenção do TCLE para pesquisas com humanos. Estas regulamentações existem há mais de duas décadas, e em muitos países exige-se que as pesquisas clínicas sejam aprovadas por um conselho de ética.

No caso do Brasil, algumas transformações das práticas de investigação foram mobilizadas desde a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 196/96 e complementares, que visam “proteger os sujeitos de pesquisa e contribuir com a qualidade das pesquisas que queiram ser cientificamente fidedignas, metodologicamente corretas, moralmente aceitáveis e socialmente relevantes” (Brasil, 1996). Segundo o seu texto, esta Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

A resolução supracitada trata desde conceitos relacionados à pesquisa com seres humanos, tais como “riscos da pesquisa”, “vulnerabilidade” e “incapacidade”, até as implicações da eticidade nas nas investigações científicas, passando pelas exigências relacionadas ao consentimento livre esclarecido, as considerações sobre riscos e benefícios, o formato do protocolo de pesquisa e a criação/operacionalização de Comitês de Ética em Pesquisa⁵¹ (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (Ramos *et al.*, 2010).

Se os aspectos que se referem à legitimidade dos comitês de ética são discutidos como importantes - daí as orientações para sua composição e atuação - não podem ser esquecidas as questões mais relacionais na interlocução pesquisador-pesquisado, além de pensarmos as implicações do conhecimento produzido em Ciências Humanas. Por outro lado, inspirada em Bakhtin (1992) podemos nos perguntar a que conjunto mais amplo de discursos e práticas se vinculam estas exigências normativas para a prática investigativa?

O que comumente se observa são discussões que abordam a eticidade na pesquisa como se todo problema ético pudesse estar contido e ser enfrentado por meio de elaboração de normas. Um exemplo de como estas questões foram sendo re-significadas ocorreu aqui, logo no início desta pesquisa com os jovens.

⁵¹ Aos CEP, organizados nas instituições que realizam pesquisas, cabe a revisão de todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nos estudos, em nome da sociedade e de forma independente, qualificando eticamente os projetos. Tornam-se, assim, corresponsáveis pela parte ética, juntamente com pesquisadores, instituições e patrocinadores (Ramos *et al.*, 2010).

Mesmo sendo o uso do TCLE um dos aspectos mais referenciados, ele não é representante absoluto da eticidade, visto que nossos temas, nossas palavras-chave nos dizem de escolhas, compromissos e visões possíveis sobre a realidade. Portanto, aqui já se antevê uma intimidade entre o ético e o político. Esta relação entre o saber e a ética, ou os possíveis desdobramentos metodológicos desta relação não costumam ser explicitados pelos pesquisadores, tampouco pensados.

Acrescente-se o fato de que quando falamos de estudos qualitativos, as relações entre pesquisador e pesquisado nem sempre constituem aspectos abordados pelas normas regulamentadoras sobre ética em pesquisa com seres humanos. Inclusive, lidar com esse tipo de relação, tão próxima e baseada na confiança entre os envolvidos, coloca questões éticas diferentes daquelas de pesquisas que pressupõem um pesquisador neutro, objetivo, que busca distância e o não envolvimento com o pesquisado. Pesquisas como essas devem ser realizadas prioritariamente em nome de sua relevância social e não apenas em função de malefícios e benefícios para os sujeitos da pesquisa.

Outra razão para discutirmos a ética na pesquisa é trazida por Sonia Kramer (2002) ao problematizar três questões, aparentemente comuns em procedimentos usuais por parte do pesquisador que estuda com crianças, são elas: 1) o uso dos nomes verdadeiros ou fictícios das crianças sujeitos da pesquisa nos relatórios; 2) a autorização e uso das imagens destas; e 3) as implicações e impactos sociais da devolução dos achados das pesquisas para as crianças e para as instituições estudadas.

Considerando nosso referencial teórico que, tal como a autora, concebe a criança e os jovens como cidadãos, sujeitos históricos, criativos, produtores de cultura e de conhecimento, ao mesmo tempo em que são constituídos na história e na cultura que lhes são contemporâneos, não podemos nos eximir do nosso papel também como sujeitos sócio-históricos.

Nesta pesquisa foi possível registrar como os jovens transformam e ressignificam o mundo com os elementos que esse mesmo mundo disponibiliza para eles. Assim, o foco maior ao pensar a ética na pesquisa com crianças ou jovens é discutir a questão da autoria e da autorização assumida pelos adultos representantes legais. Quando os responsáveis decidem o que é ou não adequado para a criança sem ter com ela um diálogo a respeito do que ela pensa, estamos realmente oportunizando a estes serem sujeitos de direitos e sujeitos da pesquisa?

Para a autora as decisões possíveis a respeito destas problemáticas oferecem-nos reflexões sobre a ética na pesquisa que talvez as normas e regulamentações não tenham considerado. Por exemplo, ao omitirmos o nome das crianças e jovens para protegê-los legalmente, usando números, nomes de objetos ou iniciais, torna-se um paradoxo quando consideramos a criança e o jovem sujeitos da pesquisa, pois desconsidera sua identidade, relegando-as a um anonimato. Neste caso, além da dimensão ética, temos a jurídica⁵². Como ser autor da sua voz ao mesmo tempo não expondo as crianças e jovens à situação vexatória? Temos aí um desafio metodológico, que longe de ser resolvido, mostra-nos como a ética na pesquisa é algo que precisa ser amplamente revisitado.

Esse momento inicial da pesquisa de campo mostrou-me que é de fundamental importância imaginar outros modos de olhar para qualquer coisa que se apresente carregada de autoridade e unidade. Longe de apontar respostas, é preciso problematizar que a idéia de livre consentimento e esclarecimento que o TCLE traz é limitada, no sentido que é apenas uma forma protocolar de proteger o pesquisador.

Na medida em que o termo é “igual para qualquer pesquisa”, ele não diz o que é a sua, ou seja, ele não esclarece aos interlocutores o que seja uma pesquisa, nem o tema de que trata. essa discussão passa por outro caminho, pelo compartilhar do tema e da possibilidade de torná-lo um tema de interesse comum entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Como consentir sobre algo de que não se sabe bem o que seja e que só será construído no processo?

Esse primeiro contato estabelecido com os jovens do ProJovem Trabalhador tinha o intuito de iniciar a construção do processo de pesquisa e solicitar a colaboração destes para tal empreita. Já de início possibilitou uma reflexão, no sentido de perceber como a pesquisa se situa no banquete das subjetividades em construção. Isso corrobora a ideia da alteração recíproca, em que pesquisador e sujeitos de pesquisa estão em condição de intersubjetividade, onde não há eu que não constitua na relação com um tu.

⁵² Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) uma série de direitos é reconhecido em relação às crianças e aos adolescentes, por se encontrarem sob proteção do Estado. O Estatuto divide-se em 2 livros: o primeiro trata da proteção dos direitos fundamentais a pessoa em desenvolvimento e o segundo trata dos órgãos e procedimentos protetivos. Segundo o ECA às crianças e adolescentes se deve assegurar “prioridade absoluta” na formulação de políticas públicas e destinação privilegiada de recursos nas dotações orçamentárias das diversas instâncias político-administrativas do País. Outra consequência da Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, foi a substituição do termo “menor” por “criança e adolescente”, com a justificativa de que a palavra “menor” traz uma ideia de uma pessoa que não possui direitos.

Em um primeiro momento o pesquisador sócio-histórico é aquele que é recebido pelo outro, sendo sua busca a escuta de vozes, a busca por percepções, entendimentos e interesses. Penso que o importante é não esquecer que o interlocutor participa, portanto, da formação do sentido de um enunciado. Nenhum enunciado pode ter seu sentido atribuído apenas ao locutor. Ele produz-se sempre no espaço entre os dois papéis mínimos e, mais amplamente, na situação social complexa que produz o enunciado (Amorim, 2004).

É ético considerar que a pesquisa é um encontro entre sujeitos, encontro que tensiona e engendra contradições, levando a uma re-significação dos seus participantes. Bakhtin (1992) considera o conhecer um ato ético, que me integra com todo o conteúdo na unidade de minha responsabilidade. O conhecimento construído com o outro leva a um comprometimento, visto que ser no mundo compromete. Fazer pesquisa não é um ato solitário e individual. Ser pesquisador não é algo possível de abstrair-me, pelo contrário, exige de participação ativa, autocrítica constante, visto que é antes de tudo um ato responsável.

Como já apresentado no capítulo 1, Bakhtin oferece-nos uma perspectiva de pensar eticamente a produção de conhecimentos que consideramos adequada à postura de pesquisa que buscamos construir, principalmente na articulação proposta entre ética, estética e conhecimento.

Esse momento e movimento de rever o acontecido no campo, consiste em algo indispensável e ético na pesquisa, pois é parte relevante do processo compreensivo. A objetivação, por meio do excedente de visão, permite ao pesquisador dá forma ao que ouviu e complementá-lo com o que é transcendente à sua consciência. Foi na relação com os jovens e com o contexto pesquisado que as escolhas éticas, estéticas e políticas foram se constituindo mutuamente na relação autoria/alteridade, consistindo sempre num movimento de objetivação e subjetivação.

Considerando que o texto se constitui como um novo contexto, no sentido de que o que aqui vem sendo relatado já constitui outra enunciação, dirigida a outro alguém, pois a escrita já é outra cena enunciativa. Assim, busco expor a seguir como as oficinas e entrevistas foram sendo significadas e se tornando lócus de produção de conhecimentos socialmente compartilhados.

3.1.2 As oficinas e as entrevistas

Não há um padrão rígido de como desenvolver uma pesquisa empírica; a subjetividade dos atores envolvidos no processo de pesquisa dá os tons e gostos do cenário e das falas. Antes de pensar as estratégias escolhidas para o trabalho de campo, não se pode esquecer que um método reflete sempre o olhar, a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas. Assim, como todo conhecimento é sempre construído na inter-relação entre as pessoas, produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da alteridade e do dialogismo.

As ciências humanas e sociais ao longo do desenvolvimento de sua constituição nas sociedades modernas vêm enfrentando como dilema a necessidade de conciliar o caráter ideológico desse campo do saber com a tessitura do conhecimento. É possível observar um aumento significativo de pesquisas referenciadas em epistemologias diversas da concepção objetivista, o que vem garantindo uma diversificação de métodos de pesquisa, em especial qualitativos (Salgado, Pereira, Jobim e Souza, 2005).

No nosso tempo tem se intensificado os debates que consideram necessário rever, questionar e refletir a construção de outras formas de pesquisar e teorizar sobre o humano e a cultura. Para Bakhtin (1992) não há como compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados ou por criar. Dessa forma, a escolha do método e das técnicas de pesquisa enquanto estratégias de aproximação não podem considerar o homem como coisa a ser estudada, como um fenômeno da natureza coisificável.

As ações do homem precisam ser compreendidas como um ato com expressão signífica, que é por nós recriada. Portanto, reafirmando estas questões que já foram tratadas nos capítulos anteriores, buscamos ir construindo as possibilidades de encontrar os jovens e juntos construir conhecimentos. Sem dúvida, ir ao campo e por meio dele dimensionar as estratégias de pesquisa foi uma opção, um ato no sentido de que o pesquisador ao optar o faz com base em uma série de outras questões que também constituirão as informações e reflexões que vierem a ser empreendidas. Assim, ao enveredar pelos caminhos investigativos um mosaico que tem como característica a flexibilidade de criação e recriação foi surgindo.

É por isso que consideramos a pesquisa enquanto busca de um caminho que, enquanto processo, o que ocorre é uma aproximação, refeita, repensada,

continuamente. Quando vamos ao encontro do outro e quando com ele estamos, essa aproximação vai se equiparando. Neste sentido, o pesquisador precisa pensar em dois movimentos importantes, no primeiro, “sai de si para conhecer o outro; ele se descentra e ajuda o outro a descentrar-se, confrontando-o”. No segundo, ele sai de si para conhecer a si mesmo, favorecendo a descentração da própria cultura, por submetê-la a um olhar crítico sobre si mesmo.

Após seis meses de encontros semanais, foram realizadas quatro oficinas e seis encontros de entrevistas coletivas, além de entrevistas individuais. A figura a seguir reconstitui os focos principais de cada encontro com os jovens.

Figura 1 – As estratégias de aproximação na pesquisa de campo.



Como se pode observar, primeiramente foram realizadas oficinas, em seguida, entrevistas grupais e, entre ambas, alguns jovens e algumas jovens preferiram conversar em particular sobre temáticas que eles não quiseram expor para o grupo como um todo.

Em cada técnica escolhida por nós, o grupo da pesquisa, vislumbrou-se a possibilidade metodológica de conhecer-se e tornar-se conhecido de uma forma particular, apontando que nenhuma escolha metodológica é totalmente eficaz, tudo depende da situação concreta que surge no contexto da pesquisa. Para exemplificar tal aspecto, menciono aqui o fato de que, ao pensar minha inserção no campo, não havia cogitado a necessidade de fazer uso da técnica de entrevista individual, visto que a intenção era sempre proporcionar e estar com os jovens em momentos de interação com o grupo; contudo, foi a partir de nosso contato, e enquanto pessoas ativas nesse processo que uma jovem solicitou uma escuta mais restrita entre nós duas, o que aconteceu também com outros jovens.

Era o final da oficina na qual conversamos sobre as dificuldades e contradições de ser jovem, quando Priscila me convidou para falar em particular. E foi daí que começamos a viver a entrevista individual como estratégia para mediar a produção de conhecimentos.

Priscila: “tem coisa que só dá pra falar com você, sozinha... é que ainda não estou pronta para falar o que realmente sinto em grupo... você pode até gravar, mas acho que é melhor nós duas apenas”.

Quando escolhi algumas das estratégias de encontrar e conhecer os jovens também fui me trabalhando para estar aberta ao que poderia de acontecer no caminho. Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Isso se tornou cada vez mais uma marca que foi sendo fundada e fundante das nossas relações. O pesquisador vai se tornando pesquisador também na aprendizagem experienciada no campo. Ele se ressignifica no campo.

Desse recorte da pesquisa, suscita a reflexão de que disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. Pesquisador e sujeitos de pesquisa estão em condição de intersubjetividade.

Como sujeitos que atuamos em pesquisa, somos desafiados constantemente a (re)inventar. No diálogo com autores da Psicopedagogia, que fazem uso de oficinas

lúdicas para aprender-ensinar e acreditar na autoria de pensamento⁵³ junto à crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de escolarização, busquei nas oficinas um interessante espaço de construção metodológica que pode favorecer a construção de subjetividades, e com isso possibilitar novas tessituras de histórias de vida, de conhecimento.

Pensamos que o ser humano que faz sua autoria se humaniza e não se maquiniza. Decide viver através do seu olhar, do seu viver, do seu próprio criar, na mediação/relação com os outros que lhe constitui. Edifica sua vida com arte porque esta arte/vida é fruto do seu sonho. Portanto, as oficinas baseadas na perspectiva da autoria possibilitam olhar para o sujeito como parte e como todo em/no contexto no qual está inserido. Sujeito que estuda os caminhos do aprender e apreender, que adquire, elabora, saboreia e que transforma em saber o conhecimento construído e compartilhado.

Foi por esses caminhos, pensados, planejados e trilhados no caminhar que os jovens e eu fomos fazendo nossas escolhas. Enquanto grupo de pesquisa, cotidianamente, um encontro após o outro ajudou-nos a decidir o que fazer em seguida. Foi das nossas necessidades singulares que o delineamento metodológico ancorado na pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica e na proposta da pesquisa-intervenção que nosso campo ganhou vida. Foi tocando e sendo tocada que nossa pesquisa ganhou forma, na relação humana entre pesquisador-pesquisados.

A seguir encontra-se exposta uma breve explanação acerca da dinâmica das oficinas e das entrevistas coletivas, o que ajudará a situar as enunciações e enunciados apresentados neste capítulo.

⁵³ O termo Autoria de Pensamento foi apresentado por Alcía Fernandez (2001) para se referir “ao processo e ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção. (...) Um sujeito que não se reconheça autor pouco poderá manter sua autoria” (p. 90). Para a autora o sujeito que não é capaz de manter sua autoria não poderá ser responsável e tampouco compartilhá-la. Ainda, a autoria de pensamento é condição para a autonomia do sujeito e ambas (autonomia e autoria) se alimentam mutuamente numa relação de reciprocidade e de alteridade.

3.1.2.1 A dinâmica das oficinas

Nas oficinas realizadas com os jovens, o objetivo inicial era articular uma produção estética com a possibilidade de falar de si por meio dela. Esse objetivo foi sendo alargado quando os encontros nas oficinas possibilitaram a (des)construção e a (re)construção de novos sentidos sobre o ser jovem. Diante disso, o desejo era compartilhar as possibilidades de reflexão ao construir um material concreto, focando o uso de diferentes linguagens.

Por meio das produções foi possível elaborar, analisar e revelar as próprias vivências, bem como favorecer a ampliação de novos processos subjetivos sobre as potencialidades de ser jovem e estar no mundo contemporâneo. Além disso, as oficinas colaboram com a legitimação dos movimentos de autoria no diálogo, aliando ética, estética e crítica. Como já exposto na figura 1, a sequência temática das oficinas seguiu a seguinte ordem (maiores detalhes sobre cada oficina, ver apêndices de C a F):

- 1) Falando de si, do outro por meio de desenhos
- 2) Eu-jovem: dificuldades e contradições – recriando histórias de vida
- 3) As temáticas discursivas - Produzindo cartazes
- 4) Falando de si através da música

Estas oficinas pressupõem espaços de liberdade que se constituem a partir da aceitação das diferenças e do prazer em pensar. E se constitui na medida em que o sujeito possa conceber-se diferente do outro e sinta-se autorizado por este outro a diferenciar-se. O prazer estará na descoberta da possibilidade de criar um objeto sobre o qual terá posse, podendo ainda autorizar ou não que seja conhecido pelo outro.

Em cada uma das oficinas foram utilizados materiais diferentes e específicos para cada proposta, cada uma com duração aproximada de duas horas, uma vez por semana. Na primeira oficina o foco era, por meio do desenho, potencializar uma primeira apresentação, que teve a seguinte questão inicial: *Qual desenho ajuda a falar sobre mim?*

Figura 2 – Jovens em dinâmica de apresentação - desenhando e revelando-se.



Procurando conciliar a abordagem macro, relativa a questões de natureza política e econômica, com questões de ordem micro, relativas ao cotidiano dos jovens, a primeira proposta foi conhecer um pouco mais a respeito deles a partir do que dizem por meio de desenhos. Queríamos saber quem era cada um ali presente, apesar de já estarem lado a lado há alguns dias para as aulas do ProJovem, um momento cujo foco fosse falar de si não havia acontecido.

Por considerar que tratar as populações jovens em abstrato, sem levar em conta condições de vida, é dissimular a significação social da juventude, e, por conseguinte, desprezar a desigualdade social real existente entre as populações, buscamos de início desenhar quem somos, sujeitos concretos. A proposta é que pesquisador e jovens sejam conhecidos e conhecedores de suas condições concretas de existência. Esse foi o foco da primeira oficina de produção de conhecimentos.

Na segunda oficina, algumas imagens disponíveis na internet⁵⁴ foram disparadoras do diálogo, cujo propósito foi o de explorar questões relativas ao temas que fazem parte da vida dos jovens, buscando uma compreensão das atitudes, valores, ideias e crenças desse grupo, por meio de encontros caracterizados como oficina de recriação de histórias de vida.⁵⁵

Também nesta, uma questão mais genérica foi lançada e, através dela, outras mais específicas foram emergindo tanto por parte do pesquisador como dos jovens:

⁵⁴ Fonte: Fotos e imagens disponíveis em <http://imagem.google.com.br>.

⁵⁵ O estudo de Solange Jobim e Gamba Júnior (2007) intitulado *AIDS – transformando casos em histórias: uma pesquisa-intervenção – ajudou a pensar esta oficina*.

baseado na imagem, que dificuldades e contradições a juventude passa na atualidade? A oficina funcionou como um jogo que compreendia a tarefa inicial de, em pequenos grupos, recriar a história de vida de um(a) jovem e ao final, montar um cartaz para apresentar aos demais participantes para que eles descobrissem de quem estavam falando, pois a personagem selecionada para cada grupo permanecia incógnita para os participantes dos outros grupos.

Figura 3 – Fotos e imagens de jovens utilizadas na oficina de recriação de histórias de vida.



A partir dessa oficina pude perceber que muito do que os jovens falavam dos outros jovens dos cartazes revelavam suas experiências de vida. Essa primeira impressão que tive foi se confirmando no passar dos encontros.

No início, os diálogos trazidos eram extremamente impessoais e no decorrer da dinâmica as palavras vão se tornando revelações íntimas e manifestações que demonstravam afetividade e valoração do que acontecia. Além disso, os jovens discordavam do que os demais grupos construía em relação a cada personagem, principalmente no que diz respeito a questões centrais sobre o tema, como as maiores dificuldade de cada jovem, sua classe social, o que desejavam para sua vida e sobre a sexualidade.

Outro aspecto percebido foi o fato de que as representações e percepções trazidas pelos jovens emergem de múltiplas vozes, tanto dos que participaram da dinâmica *in loco*, quanto de outras pessoas que fazem parte do nosso cotidiano, como os pais, os irmãos, os professores, a mídia.

Cada enunciado dos jovens faz parte de uma cadeia infinita de enunciados. Como diria Bakhtin (2003) as palavras têm vida, e essa vivacidade passa de um locutor a outro, de um contexto a outro, de uma coletividade social e de uma geração a outra. Possuem um contexto localizável na situação real da interação face a face, ao mesmo tempo em que são perpassadas pelo contexto sócio-histórico e cultural complexo, eis o princípio dialógico.

Na terceira oficina, o foco era que pudéssemos elencar algumas temáticas discursivas para os encontros posteriores. Para tanto, esta tarefa ocorreu de maneira também lúdica, por meio da produção de cartazes que abordassem os seguintes aspectos:

- 1) *coisas que eu acho interessante na minha vida;*
- 2) *algo que faço bem; e*
- 3) *assuntos que considero legal para falar com os amigos.*

Do que foi coletivamente produzidos nos cartazes, fizemos a escolha dos enfoques discursivos que teriam os próximos encontros.

A partir da realização das oficinas, senti que um dos importantes trabalhos do pesquisador ao estar com o grupo de pesquisa refere-se a re-colocar sua questão de pesquisa para o grupo. Como fazer com que perguntas que inicialmente são do pesquisador, possam fazer com que os jovens se sintam sensibilizados e mobilizados a aderir ao trabalho de discussão?

Nesse sentido, é preciso planejar como a demanda da pesquisa pode encontrar-se com os interesses dos participantes. Segundo Castro (2008) é nesse momento, de mobilização e adesão dos jovens onde a relevância da pesquisa é primeiramente avaliada.

Senti naquele momento que, trazer a possibilidade de decidirmos em grupo sobre o que poderíamos continuar conversando, foi algo envolvente. Os jovens se agruparam, se envolviam em pensar nas temáticas propostas, se debruçavam e deitavam sobre suas ideias e sugestões materializadas no papel. Dessa maneira, as questões de pesquisa trazidas para o grupo puderam assumir inflexões outras, o que favoreceu para que o controle do processo de pesquisa não tenha ficado circunscrito apenas ao pesquisador. As imagens a seguir apresentam um momento da oficina.

Figura 4 – Os jovens produzindo os cartazes da oficina.



Em grupo a ideia foi deflagrar uma discussão que não tendia propriamente a atingir o consenso, mas que operasse com a emergência plural de discursos, com opiniões que podiam convergir ou se confrontar, deixando vir à tona toda a complexidade dos temas em questão. “O desejo foi incentivar uma postura crítica em que a organização autônoma do pensamento é o elemento chave de todo o processo” (Jobim e Souza; Gamba Júnior, 2007, p. 14).

O trabalho em grupo, entendido como um método de pesquisa-intervenção possibilitou em cada momento um re-comprometimento com as questões teóricas discutidas nos capítulos anteriores. Nesse sentido, pesquisar é fazer, é produzir sentidos específicos com a situação, tal como ela acontece nas relações pesquisador-pesquisado, ambos, como já foi dito, incluídos na experiência que era produzida.

Relembrando Bakhtin (1992) é possível afirmar que os signos lingüísticos possuem uma plurivalência social que também se refere ao seu valor contextual. Os sentidos emergidos nos trabalhos em grupo se evocam também a partir da situação social e essas questões devem ser consideradas nas análises aqui expostas.

Por fim, a quarta e última oficina “Falando de si através da música”, constituiu um tempo e espaço de compartilhar nossas preferências musicais. Cada jovem trouxe a letra da música que mais gosta para cantarmos e conversamos sobre alguns aspectos que os jovens julgassem importante a partir da música (Para maiores detalhes ver Anexo C).

As oficinas autorizaram encontros interlocutivos nos quais as experiências discursivas trouxeram à tona, tanto a especificidade da voz do grupo como um todo, quanto as particularidades das vozes de cada sujeito dentro daquele grupo em

particular. Além disso, esta dinâmica, enquanto estratégia metodológica proporcionou a criação de um novo discurso, produzido na tensão entre narrativas distintas.

Considerando as ideias de Bakhtin (1992), podemos dizer que toda produção dos jovens na relação com o pesquisador são tomadas como texto, e estes como enunciados que se vinculam ao contexto social, cultura e histórico, sendo a escrita concebida como ponto de encontro entre as subjetividades. Acrescente-se ainda que a busca em configurar um campo em que o pesquisador e os pesquisados têm voz e se apresentam como agentes sociais singulares transforma essencialmente a prática da pesquisa.

A co-construção do saber exige uma construção metodológica relativamente aberta, e altamente reflexiva, se comparada ao rigor e rigidez dos métodos tradicionais, por isso após a realização das oficinas, continuamos produzindo conhecimentos por meio de entrevistas individuais e em grupo.

3.1.2.2 A dinâmica das entrevistas

As entrevistas enquanto técnicas reconhecidas na pesquisa qualitativa foram consideradas nesse estudo visando encontros com o outro. As discussões possibilitaram momentos de reflexão conjunta, interação do grupo, constituição de subjetividades e de re-significação entre e com os envolvidos. Assim, com o objetivo de ter lugar opiniões, crenças e atitudes, experiências, sentimentos e emoções que só emergem pelo próprio contexto da interação, permitindo a captação de sentidos que por outros meios poderiam ser difíceis de manifestar, a entrevista coletiva tornou-se um aparato de mediação interessante para a nossa pesquisa.

Como estratégias metodológicas, as entrevistas podem clarificar aspectos obscuros, colocando-os em discussão, permitindo ao pesquisador mediar processos de ressignificação, redefinindo conceitos. Na entrevista coletiva o grupo tem a oportunidade de refletir sobre ideias compartilhadas e histórias que foram contadas, repensando sentidos, opiniões ambíguas e controversas, ações e pensamentos cotidianos (Kramer, 2007b).

Então, foram realizados seis encontros neste formato que abordaram os seguintes aspectos elaborados a partir dos objetivos primeiros do projeto de

doutorado que foram sendo lapidados na interação com os jovens a partir dos encontros anteriores, são eles:

- 1) as maiores dificuldades que já passei na vida, o que fiz?;
- 2) coisas da vida que já deu certo e o que faço bem?;
- 3) coisas na minha vida que não deu certo e o que gostaria que desse certo?;
- 4) família e educação: bater ou ensinar?;
- 5) queria trabalhar e comprar coisas? e
- 6) a primeira vez, as relações afetivas e sexuais.

O trabalho de campo nas diferentes estratégias de encontrar o outro, teve como maior desafio criar um espaço alteritário e polifônico, em que os envolvidos pudessem experimentar-se como participantes da construção dos conhecimentos ali trocados e construídos. Nesse contexto, análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo um dos eixos em torno dos quais se produz conhecimento.

A relação de intimidade e estranhamento nesta pesquisa foi exigindo tanto da pesquisadora quanto dos/das jovens diferentes posicionamentos e revelando o lugar da busca no papel do pesquisador, hora buscando estranhamento, na tentativa de lidar com o familiar, hora buscando intimidade na tentativa de lidar com o que lhe é estranho.

Retomamos na prática da pesquisa o que Marília Amorim nos diz sobre o fato de que o pesquisador deve abandonar seu lugar para acolher o estranho e construir uma determinada escuta da alteridade. Nisso busquei inspiração, o que não quer dizer que foi algo fácil.

As entrevistas possibilitaram a interação verbal, e por meio dela a ligação entre história de vida, narrativas e subjetividade. Foi possível verificar a importância do papel do outro no processo de interação, percepção e formação da consciência individual que se forma a partir do social.

Figura 5 – Os jovens na interação verbal durante a entrevista coletiva.



Quando as perguntas que iriam ser feitas aos jovens foram planejadas, meu próprio discurso também estava sendo planejando. Mas, no processo de interação verbal, ajustes foram sendo feitos, na linguagem, na forma de se relacionar, na escolha conjunta do que fazer e viver. Esses modos de ver serão definidores da verdade que será produzida em diálogo. A “verdade” também tem uma “história” das suas condições de produção, foi isso que busquei apresentar aqui neste trabalho de doutorado.

Bakhtin (2003) destaca que a autoconsciência é dada através do outro, do diálogo e da interação entre o eu e o outro, do contato social e do contato consigo mesmo. A alteridade é entendida aqui como definidora do ser humano, uma vez que, o outro é imprescindível para sua concepção.

Ele também me ajudou a pensar que a verdade produzida em diálogo será sempre uma verdade negociada entre os valores dos sujeitos em interação verbal. Penso que as entrevistas e demais oficinas permitiram que a construção do discurso tenha se tornado comum entre pesquisador e pesquisados.

Aos poucos nossa relação foi sendo construída, de início parece que os jovens falam algo, muitas vezes, para “agradar ao pesquisador”; mas ao passar dos dias, isso se esmaece, eles se autorizam a expressar-se diferente de mim.

No contexto da pesquisa, o ponto de partida é a diferença: o outro posto como enigma, há um distanciamento estruturante e próprio da relação pesquisador-pesquisado, assim como acontece na vida. Contudo, na interação verbal quanto menos “estranha” você se torna (e eles a você), mais a conversa flui naturalmente.

Não sabíamos, mas pouco a pouco nos revelaríamos. Uma palavra após a outra, dita quase distraidamente. Nesse ínterim, renovar-se, reformular ideias, modificar valores na relação com o outro, é operação dolorosa e arriscada. Quantas vezes terminamos as entrevistas com uma sensação de dor física pela implicação do corpo participando do debate em momentos de intensa discordância do que estava sendo discutido. Mas isso foi algo que revelava a empolgação do grupo em participar ativamente do diálogo.

A produção de saber levada a cabo neste estudo, em primeiro lugar, visava resgatar a gama de experiências sobre como vivem os jovens e como eles atuam a partir de seu ponto de vista. Em segundo lugar, buscava re-conhecer que eles podem construir tais experiências no âmbito de estruturas de significação, uma delas sendo o próprio dispositivo da pesquisa, as estratégias de aproximação. Ainda, traz a ideia de que esses tempo e espaços de encontro no cerne da pesquisa põem em curso práticas de significação e saberes diferenciados e contextualizados.

Na dinâmica das entrevistas foi possível perceber que, nessa relação pesquisador-pesquisado, não existe lugar para o absoluto, mas apenas posições singulares, pontos de vista múltiplos, pois assim é o homem, sua natureza mesma e sua verdade é a multiplicidade, a variedade. Essa variedade será apresentada ao traduzir quem são os jovens colaboradores desta pesquisa, o que é trazido nas próximas páginas.

3.2 Quem são os jovens interlocutores?

Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão

*Guimarães Rosa*⁵⁶

⁵⁶ ROSA, Guimarães (1984). *Grande Sertão: Veredas*, São Paulo: Círculo do Livro/ Editora Nova Fronteira, 1984.

Afinar o olhar, essa é uma busca ao escrever acerca de quem são os jovens interlocutores desse estudo. Nessa empreitada, Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*, consegue expressar de modo muito adequado e rico, o que aqui vale a pena registrar, e que me ajuda a mirar, de início, estes jovens.

O pensamento do autor nos convida a refletir que as pessoas não são, nem estão sempre iguais, pois não são terminadas, na verdade, nunca serão, a não ser no acontecimento da morte. A apresentação sobre os jovens que participaram desse estudo, longe de ser algo definitivo sobre eles, deve ser lido considerando o lugar de quem escreve, bem como o contexto interlocutivo no qual suas enunciações foram emergindo. Além do que, no próprio processo de pesquisa-intervenção muitas transformações nos nossos modos de pensar, sentir e agir foram ocorrendo pelo princípio do dialogismo e da alteridade.

Cabe destacar que no plano ético, no mundo da vida, o acabamento⁵⁷ e o excedente de visão permitem contemplar um sujeito justamente nos elementos em que ele não pode completar-se (Bakhtin, 2003). É a partir daí que os jovens são trazidos, considerando o acabamento do pesquisador. Somente no outro podemos ser ordenados, o que é sempre ato valorativo.

Assim, considerando os lugares ocupados por quem possibilita o acabamento, faz com que as pessoas estejam sempre mudando, afinam ou desafinam. Principalmente porque como vivemos em sociedade, com outros, este acabamento é provisório até o encontro com outra alteridade. Nesse sentido, minhas palavras sobre os jovens são, pois, um acabamento responsivo.

Para dar continuidade às reflexões, ressalto que estamos percebendo as enunciações dos jovens como textos, como respostas. Pensamos que é preciso considerar e trazer o que o outro diz levando em conta a quem ele diz, o destinatário-pesquisadora que sou, nesse acontecimento que é o encontro no campo; ao mesmo tempo em que o meu outro, os jovens, são interlocutores pesquisados, aquele a quem o pesquisador se dirige em situação de campo e de quem ele fala em seu texto (Amorim, 2001). Assim, de princípio esta apresentação vem trazendo um pouco do que foi revelado a partir da oficina de desenhos.

⁵⁷ Ao pensarmos na noção de acabamento, não se pode esquecer que se trata de uma especificidade estética, não é nem ética nem cognitiva, apesar de existir uma imbricação de elementos ativos ético-cognitivo-estéticos. No plano artístico, elementos da vida são reorganizados de modo a compor uma nova unidade, da qual o próprio “autor-criador” aparece como sendo ao mesmo tempo um elemento constituinte e organizador (<http://glossariandobakhtin.blogspot.com.br/>)

Foram colaboradores do estudo em sua fase inicial um total de 24 jovens, de ambos os sexos, sendo a maioria mulheres (19) com idades variando entre 18 e 24 anos, majoritariamente estudantes do ensino médio que participavam do Programa ProJovem Trabalhador na cidade de Patos. Cabe destacar, contudo, que com o passar dos encontros 13 jovens, sendo quatro rapazes e nove garotas decidiram continuar participando da pesquisa. E destes, apenas nove permitiram que suas respostas e apresentações configurassem como parte desta tese.

Na verdade, mais do que permissão os jovens que serão trazidos a seguir solicitaram fazer parte destes escritos, disseram do orgulho de ter seus nomes e ideias apresentadas em um trabalho de doutorado, solicitando, inclusive que ao término da pesquisa, todo o texto deveria ser apresentado a eles, pois gostariam de ver como eu, uma pesquisadora, escreveria sobre os mesmos.

Então, este trabalho buscará a partir do diálogo com Humara, Maria, Adriana, Alysson, Denise, Raquel, Alexsandro, Danyella e Priscila elucidar temáticas que foram emergindo nos encontros com eles durante o processo de pesquisa. Como dito, começaremos a ouvir os jovens a partir dos desenhos e diálogos de uma das oficinas realizadas.

O iniciar desse encontro estava carregado de questionamentos: Quem são esses jovens? O que possuem de igual e o que os diferencia? Como vivem? O que gostam e não gostam de fazer? Quais desafios enfrentam? Como se veem? Como percebem que os outros os veem? Por isso, a escolha teórico-metodológica, mas do que uma forma de possibilitar que o pesquisador pudesse responder essas perguntas permitiu que os jovens se ouvissem e se vissem. Ambos, pesquisador e pesquisados, sentíamos que era possível produzir outro modo de conhecer nossas múltiplas histórias entrelaçadas pela vida em sua multiplicidade.

Para realizar a apresentação dos interlocutores deste estudo, teremos suas falas e seus desenhos, em seguida, será feita uma apresentação que integra outros elementos a respeito de cada um que pude ir conhecendo no decorrer de nossos encontros. Neste primeiro momento escutaremos um pouco a respeito de três jovens, Humara, Maria e Adriana.

Após uns 20 minutos de trabalho, ao ver que o pessoal já estava concluindo os desenhos, solicitei que cada um apresentasse o que desenhou e por que escolheu tal desenho para falar de si.

Perguntei se alguém gostaria de começar, mas ninguém se prontificou, todos em silêncio total. Comecei a realizar minha apresentação, mostrei minha

borboleta, falei um pouco sobre mim, do que gostava, do que esperava daqueles encontros e pedi novamente que outros o fizessem voluntariamente. (Todos falaram, mas aqui estão apenas as falas e desenhos dos jovens que autorizaram a publicação). Assim, logo que parei de falar Humara começou a se apresentar, dizendo sua idade (18 anos). As demais apresentações foram sendo feitas e decidi intervir o mínimo possível, pois não queria dar o tom de entrevista a este encontro.

Humara: Meu desenho é um monte de coisa... Eu sou jovem e sou puro agito. Fiz esse desenho por que é o que sou e o que gosto: eu e meu amor (os corações), a flor é o que sou, e gosto de moda, de bolsas e de sandálias da moda, quando vou nas lojas não resisto... E também amo me maquiar, sou muito vaidosa.

Figura 6 – Desenho de Humara



Maria: Bom, tenho 18 anos, sou alguém amiga e gosto muito de ler. Desenhei meu nome... Assim, sou como você me vê. Posso ser leve como uma brisa ou forte como uma ventania, depende de quando e como você me vê passar.

Adriana: Sim!! Ela é doída pela tal de Clarisse.

Pesquisadora: Que Clarisse?!!!

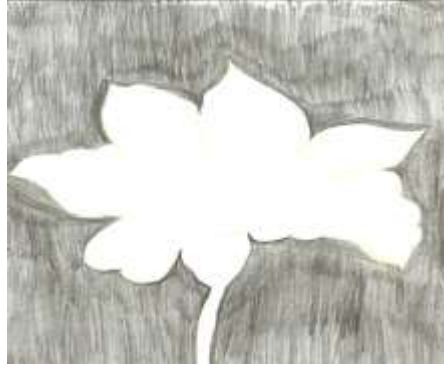
Maria: Clarisse Lispector.

Figura 7 – Desenho de Maria



Adriana: O desenho que me representa é esta flor ausente, perdida no espaço negro, sem cor e sem vida. E não quero falar mais nada!

Figura 8 – Desenho de Adriana



A partir de um fazer-saber sensível produzimos sentidos múltiplos e trago aqui os personagens da vida real, nos seus cotidianos e na sua historicidade.

- **Humara** sempre que fazia referência a si, trazia junto em seu discurso as imagens de uma juventude marcada pela moda, pelos adornos, pelos locais de prazer. Ela Trabalha desde os 15 anos vendendo roupas íntimas para outras jovens, e encontra-se sempre rodeada de pessoas, pois demonstra muita alegria e empolgação em tudo o que faz. Tem 18 anos, mora com a família, sua mãe, pai e com mais dois irmãos mais velhos em um bairro muito popular da cidade de Patos. Tem um namorado faz dois anos, e se refere a ele como o maior incentivador para os estudos, coisa que ela disse não gostar muito. Geralmente faz trabalhos temporários como modelo de lojas da cidade, mas disse que seu sonho era seguir essa carreira. Gostaria de ir morar no Rio de Janeiro, pois pensa que nesta cidade as oportunidades aumentariam. Seu maior sonho é comprar uma casa para a mãe e ir morar em um bairro “melhor”, pois onde vive tem muita droga. Apesar de gastar muito com sandálias e roupas, ela disse ajudar na sobrevivência da família, mas que como todos os membros trabalham, sempre dá para se arrumar e comprar, pois é muito vaidosa e adora festas.
- **Maria** vive um momento que ela considera especial: a aprovação no vestibular em uma universidade pública de licenciatura em biologia. É uma jovem de 18 anos, que percebe o estudo como a possibilidade de ter melhores condições de vida, motivo que a levou a procurar o ProJovem. Intensa leitora que se

dedica especialmente às obras de Clarisse Lispector, faz dela uma experiência de enfrentar as dificuldades que disse passar em sua vida. Sempre muito interessada em participar dos encontros de pesquisa, pois tinha vontade de seguir os estudos e fazer um doutorado também. Em cada encontro buscava entender o que era preciso fazer para “chegar lá”. É a namorada de Alysson com que vive um intenso namoro desde os 16 anos de idade. Considera-se uma pessoa calma, mas que precisa ser mais enérgica com o namorado, pois apesar de ele ter mais idade, cabe a ela as orientações que disse serem necessárias para que chegue logo o momento de poderem se casar. Ela é filha de pais separados, mora com a mãe, uma irmã mais nova de 10 anos e seu padastro, que tem uma oficina de carpintaria. Maria não trabalha, pois sua mãe se ‘sacrifica’ para que ela estude, por isso faz tudo o que tem que fazer para retribuir o que sua mãe faz por ela trabalhando dois turnos no hospital, dando plantão como técnica de enfermagem. Ela enfatiza a importância do diálogo aberto na sua família, e diz que isso a ajuda muito nas dúvidas que possui sobre sexo, futuro e amor.

- **Adriana** passava a maior parte do tempo de cabeça e ombros baixos, uma jovem de pouca conversa, com um olhar marcadamente vazio, mas ao mesmo tempo potente. Parecia sempre pronta para sair correndo, pois não se sentia a vontade com tantas perguntas. Uma das jovens que marcou pela dificuldade de viver a alteridade. Cerca de dois meses após o início dos encontros entendi um pouco de suas experiências e desejos. Há cerca de seis meses sua vida havia passado pelo pior momento. Estava namorando fazia três anos e já havia comprado algumas coisas para se casar, seu enxoval de casamento já estava quase completo. Seu noivo havia conseguido um emprego em uma rede de lojas do estado, com carteira assinada, tudo parecia perfeito, segundo ela. Contudo, seu noivo sofria de depressão profunda, estava em tratamento clínico com um médico na cidade de João Pessoa. Ele havia feito uma viagem para mudar o medicamento, pois por falta do mesmo na rede básica de distribuição de fármacos, fazia alguns dias que não se medicava. Na volta para Patos, seu noivo teve um surto e agrediu um dos passageiros da van, sendo encaminhado para uma delegacia, como usuário de drogas. Por ser véspera de feriado, não foi possível retirá-lo no dia seguinte, passando o final

de semana na cadeia e lá se enforcando, veio a óbito. “Toda a sua vida estava sem sentido, seu amor havia morrido e ela foi junto”, disse Adriana. Apenas a pedido da amiga, Maria, ela estava frequentando o ProJovem.

Após conhecer um pouco a respeito dessas jovens é possível dizer, inicialmente, que refletir sobre a produção da cultura e da subjetividade no contexto da juventude exige um olhar crítico, visto que são muitos os atravessamentos dos fluxos de imagens que invadem os vários contextos desses sujeitos. Todavia, antes de buscar compreender essas nuances da vida dos jovens que participaram desta pesquisa, será realizada uma descrição inicial de todos esses sujeitos para, em seguida, realizarmos algumas aproximações e reflexões. Conheceremos agora Alysson, Denise e Raquel, e logo depois Alexandro, Danyella e Priscila.

Alysson: Eu gosto muito de desenhar, e esse aqui eu fiz porque representa um pouco do que eu sou, do que eu mais gosto: moto. Sou louco por esportes e gosto muuuuito de motos. Tenho uma, mais não é essa aqui não... Espero um dia ter como possuir uma dessas. Amo aventura, festas e também sou namorado, quase noivo de Maria, essa morena linda! Mas não gosto muito de ler não, rrsrsr.

Figura 9 – Desenho de Alysson



Denise: Eu também sou assim, amo festas. Mas o melhor desenho que fala de mim é uma garrafa de Ypioca e só (risos).

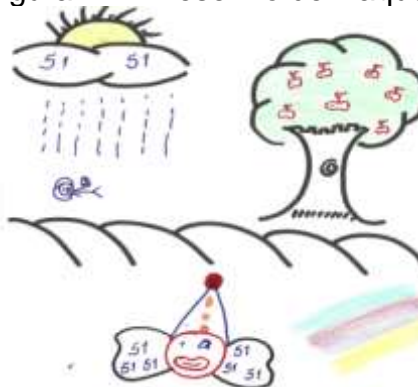
Raquel: Que massa... rrsr. A música dela é 'beber, cair e levantar.'
Todos riram e comentaram...

Figura 10 – Desenho de Denise



Raquel: - Eu sou uma pessoa feliz e me acho muito palhaça. Também gosto de beber, meu desenho revela meu sonho: chover cana 51. Essa sou eu mesma deitadinha só esperando a chuva cair... Mas aqui no sertão tá difícil [chover], quem dirá 51... ô sonho... rrsrsr

Figura 11 – Desenho de Raquel



- **Alysson**, integrante de um grupo de motoqueiros, tem 23 anos, e trabalha fazendo bicos há mais de 10 anos. Além, disso, conseguiu um emprego de moto taxi, pois seu pai morreu há um ano e o deixou responsável pela moto e pelo ponto de moto taxi no qual trabalha durante toda a madrugada. Namora com Maria, a quem tem muita admiração e respeito. Disse que hoje possui uma vida familiar mais tranquila devido a ela, mas que quando 'mais novo' vivia um clima de conflitos constantes, visto que se envolveu com amigos que faziam uso de drogas ilícitas. Refere-se ao trabalho como a oportunidade de ser reconhecido. Procurou o ProJovem, pois pensa em abrir seu próprio negócio, uma pizzaria. Falou que nunca pôde escolher o que fazer, pois sempre teve que trabalhar para ajudar no orçamento da família numerosa, com ele são cinco irmãos e dois primos que também moram com sua mãe,

pois são da zona rural e vieram morar na cidade para estudar. Para Alysson estudar não é uma das melhores coisas, pois a escola não era um espaço que o cativava e o empolgava. Não se diz arrependido de não ter continuado os estudos e concluído uma faculdade, mas sabe que um diploma poderia ajudar em ter um emprego melhor. Trabalhar como moto-taxi, possibilitou-lhe uma ampliação da sua rede de relações, pois passou a freqüentar o clube dos motoqueiros/moto-taxi nos finais de semana, e estar com novos amigos que também trabalham no mesmo que ele, representou uma nova forma de ver e estar no mundo.

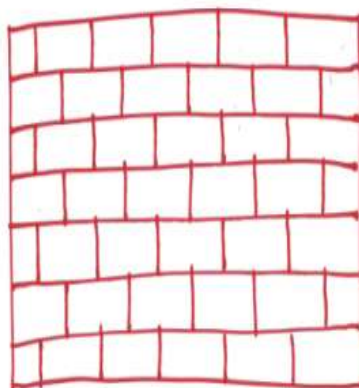
- **Denise** é uma jovem que, após largar os estudos, estava retomando naquele início de 2010. Tem 19 anos e havia se cassado há um ano contra a opinião de todos da família. É prima de Maria, mas não freqüentam os mesmos espaços. Denise estava separada há um mês. Ela é uma negra de corpo torneado, o que, segundo a mesma, causava muito ciúmes no marido. Além disso, ele bebia muito, quase diariamente e também a inseriu nesse contexto. Para ela a maior diversão é poder beber até cair. Em alguns encontros foi possível perceber o cheiro de álcool em sua boca, e ela não negava que bebia. Denise encontrava-se sem referência, sem redes sólidas de relações, pois devido o casamento, havia rompido com a família e com as amigas de infância, pois todos discordavam da sua decisão. Sua única companhia era Raquel, que conheceu há pouco menos de um mês no ProJovem. Para ela a família não é lugar para expor o que sentia, mas voltou para casa por não ter outro lugar para ir. A sua família sempre foi permissiva e nunca conversam com ela, somente quando ela escolheu casar ao invés de estudar, todos ficaram contra sua decisão. O casamento para ela tinha o sentido de buscar preencher um vazio, pois por ele ser bem mais velho que ela e ter estabilidade poderia dar-lhe um vida melhor. Muito decidia e confiante, disse ir em busca do que acredita, mesmo que tenha que arcar com as consequências.
- **Raquel** dizia ter uma situação confortável, pois seus pais trabalhavam muito e ela é filha única, não tendo que dividir nada com ninguém. Falava muito do seu tempo vago, pois decidiu estudar a noite no segundo ano do ensino médio justamente para poder dormir, comer e treinar. Juntamente com mais quatro amigas elas formam um grupo de dançarinas de forró, e se encontram três

dias da semana para os ensaios, geralmente no final de semana se apresentam em festas na região circunvizinha e, nestas festas bebem muita cana. Tem 19 anos e está solteira, pois prefere ficar assim, já que onde chega com o grupo pode ficar com quem ela desejar. Raquel sonha em viver da atividade artística, e ser contratada por uma banda de forró famosa para fazer parte do grupo de dançarinos. Diz viver a vida intensamente e com alegria a cada dia, sua imersão é no presente, deixando de lado as preocupações com a sobrevivência. Não gosta de falar de coisas ruins da vida, pois de tudo isso ela tenta 'fazer um suco para beber com cana 51', elemento sempre presente em seus discursos. Disse que se lembra muito de sua infância em Recife – Pernambuco e que sente muita falta dos banhos de chuva que tomava na comunidade em que morava. O ProJovem para ela representa uma oportunidade de conseguir um emprego e também de lazer, pois se diverte muito com o professor. No entanto, sente que apesar de ser feito para jovens, não tem muito a cara deles.

Finalmente, falaremos agora com Aleksandro, Daniella e Priscila três jovens que, tais como os demais, me surpreenderam com suas histórias de vida e com os conhecimentos que produzem para lidar com os desafios cotidianos.

Aleksandro: - Olha só, esse desenho aqui é um muro, mas não pra dizer que sou assim, mas é mesmo para falar de algo em que minha vida tem muito, que é as várias dificuldades que enfrentamos, os obstáculos. Eu sou aquele que todo dia tem que pular o muro para poder ir em frente. As coisas não tão fácil não, e eu tenho que ser forte, aliás eu sou forte e tenho que ser... Sim, e tenho 19 anos e sou patoense mesmo.

Figura 12 – Desenho de Aleksandro



Danyella: Tenho 18 anos, sou filha de pais separados e gosto de tudo um pouco, gosto de música, da gospel a rock pesado... sou um quebra cabeças difícil de montar, boa e má, tudo ao mesmo tempo. Gosto de gato, mas queria ser uma borboleta também do jeito de Tatiane.

Pesquisadora: Porque uma borboleta?

Danyella: Por que ela se rasteja como lagarta, mas um dia ela voa toda linda, entendeu?

Figura 13 – Desenho de Danyella



Priscila: Bom, fiz esse desenho por que sou uma pessoa que gosta de música e por que me sinto desse jeito, meio triste... mas sou uma pessoa alegre, toco vários instrumentos, gosto de música, não sou muito boa em matemática, meu calo... nasci em São Paulo, tenho 22 anos e sou filha de José Henrique Guedes, mas ele não me reconhece como filha. Assim, minha mãe é Aninha de Tico.

Figura 14 – Desenho de Priscila



- **Alexsandro** é gêmeo idêntico com Alessandro, mora com os pais e mais uma irmã, tem 19 anos e nasceu em Patos de onde nunca saiu. Sempre gostou de informática e fazia bicos em uma *lan house* para ficar o mais perto possível dos computadores. Havia conseguido aprovação no vestibular em uma

faculdade privada e com ajuda de um programa de governo estava cursando o primeiro semestre de Sistemas de Informação. Alessandro diz ter uma relação muito boa com a mãe, mas sobre determinados aspectos mais íntimos eles não conversam, como sexualidade e virgindade. Ele disse que ainda era virgem e que não via nenhum problema nisso, apesar de muitos amigos ficarem pressionando-o para ter sua primeira experiência sexual. Estava namorando há três meses uma garota mais velha, e disse que quando chegasse o momento ele iria viver sem maiores dramas. Falou que seu pai era muito organizado com o dinheiro que ganhava, por isso como pessoas humildes nunca havia faltado nada. Mas por morar perto do rio, na enchente do ano de 2009, quase perderam tudo o que tinham, pois a água invadiu sua casa e precisaram ir morar quase um mês na casa de sua avó materna. Alessandro possui uma preocupação intensa com a saúde física e mental, disse que há dois anos treinava *Parkour*, desde que um grupo de jovens⁵⁸ que faziam esse esporte veio passar um São João em Patos e fizeram uma apresentação. Ele que tinha problemas com perder peso, hoje mostra orgulhoso seu porte físico com menos de 15% de gordura no corpo. Para ele o *Parkour* mais do que um esporte ou uma filosofia esportiva, é uma filosofia de vida, com uma dimensão social e espiritual que tornaram ele um jovem mais centrado em suas potencialidades. Alessandro explicou que o *Parkour* é uma atividade que busca colocar o corpo em movimento de um ponto para outro o mais rápido e eficiente possível, usando somente as habilidades do corpo humano, podendo ser praticado tanto nas cidades quanto nos sítios. Foi criada na França e os jovens são chamados de *traceur* e as mulheres de *traceuses*. O jovem diz que sente orgulho de ter superado duas de suas maiores fraquezas: a obesidade e a timidez, se considera uma superação, pois a cada dia precisa vencer os obstáculos da vida em seu caminho. O ProJovem para ele é um lazer, pois na volta para casa pratica *Parkour* e tem feito muitos amigos.

⁵⁸ Grupo Parkour Brazil Team - um grupo de praticantes que se reuniu com o intuito de mudar o conceito da população em relação ao Parkour trazendo ao conhecimento popular o seu verdadeiro significado. A partir desse ideal foi criado o Site LeParkourBrasil.Blogger.com.br

Figura 15 – Le Parkour.



Nota: Figura trazida por Alexsandro para representar o que ele gostaria de ter desenhado para falar de si, mas disse que por não ter habilidades para desenhar, representou-se com um muro.

- **Danyella** é uma garota que se diz eclética, gosta de pensar, se expressa muito através da música. Marcadamente trazia para os encontros os dilemas relativos à descoberta da sexualidade e das mudanças do corpo, reclamava muito devido às espinhas em sua face. E dizia freqüentar várias igrejas em busca de uma religião em que ela pudesse se sentir bem. A sua condição de filha 'caçula', lhe permitia ainda não trabalhar, ela nunca havia trabalhado até o momento da entrevista. Assim, a bolsa do ProJovem era para pagar as parcelas de um violão que havia comprado, por isso se preocupava tanto com os atrasos do pagamento no programa. Disse que não se encontra satisfeita com o mundo do modo como está, pois lá fora as pessoas são cruéis, a droga é um problema que nos leva ao fracasso, mas é a única saída para muitos jovens porque eles não têm onde dialogar. Para ela as famílias e as escolas não reconhecem as particularidades dos jovens de hoje, que é muito diferente do tempo passado, pois há exigências na vida deles que ninguém considera,

pois são muitas cobranças com o futuro que acabam perturbando a cabeça dos jovens. Disse se sentir confusa, e só a música permite uma maior tranquilidade, por isso está se aperfeiçoando no violão, assistindo aulas com um amigo de seu pai que também é tocador de viola. Considera que o maior ganho com o ProJovem foi conhecer Priscila, pois agora elas são amigas devido o interesse pela música.

- **Priscila** é estudante do segundo ano do ensino médio, filha de Aninha de Tico, seu avô era poeta popular na cidade, violeiro e cantador. Falecido há cinco anos, deixou para Priscila um violão que ela traz em todos os seus desenhos. Seu pai membro de uma família tradicional na cidade, não o reconhece como filha e a única figura paterna que conheceu foi seu Tico. Ela descreve sua tristeza por ter ficado reprovada duas vezes em matemática, e que a escola é, para ela, um lugar de exclusão e não de inclusão. A música ocupa um lugar central em sua vida, passa maior parte do tempo investindo em aprender novas canções e aperfeiçoar sua aprendizagem no violão, na flauta doce, na bateria e na guitarra, afirma tocar vários instrumentos. Disse que faz muitas atividades domésticas já que ainda não trabalha, quando acaba de fazer tudo a tarde, sempre que sua mãe autoriza ela vai para uma praça no centro da cidade para encontrar os amigos, tocar violão e cantar. Reclama que no final de semana não tem muito o que fazer, pois as praças são mais para crianças e os bares para adultos ou quem tem dinheiro, pois tudo em Patos é muito caro. Assim, diz que seu círculo de amizades é pequeno por causa da sua aparência, já que ela gosta de um estilo mais emo⁵⁹. Sente-se vítima da intolerância da sociedade com os diferentes, sejam

⁵⁹ Correndo o risco de ser generalizante, grosso modo, os emos são um tipo de grupo social informal (estes são constituídos por indivíduos que de algum modo comungam de uma visão de mundo, de um gosto por uma alternativa de comportamento). Consideram-se pessoas altamente emotivas e sensíveis às letras das músicas de sua preferência, as quais têm como temática a melancolia, a tristeza, problemas que envolvem a temática do amor, da rejeição do outro (como da própria família). Originalmente, surgiram na década de 1980, nos Estados Unidos, tendo em suas raízes um gosto pelo rock e pelo punk, mas mais precisamente pelo chamado emocore, um gênero de música que mistura hardcore (de tom mais agressivo) com letras românticas. Quanto ao estilo é marcante os olhos pintados com lápis preto, cobertos com franjas, adereços como cintos de grandes fivelas e tênis coloridos, além de *piercings* no rosto e roupas de cor predominantemente escura (embora existam os que preferiram outras cores) são alguns dos elementos utilizados. Baseado no texto de Paulo Silvino Ribeiro colaborador da revista Brasil Escola. Disponível em <http://www.brasilecola.com/sociologia/emo.htm>

em termos físicos ou psicológicos, sendo vítima também de violência, pois em uma festa de forró um grupo de jovens a empurrou e a uma amiga de um lado para outro até caírem. Diz que os jovens pensam que são ‘mentes abertas’, mas não se mostram suficientemente capazes de lidar com o diferente.

As histórias e experiências trazidas pelos jovens neste estudo permitem pensar e re-pensar a relação entre o local e o global em ser jovem na sociedade contemporânea; traz-nos uma reflexão e crítica acerca das imagens da juventude sacralizadas para tratar de sujeitos concretos, bem como o reconhecimento da existência de espaços e tempos distintos onde essas experiências se materializam. Além disso, torna-se importante que os jovens sejam traduzidos a partir de seus contextos cotidianos, pois é cotidianamente no curso de suas interações que os jovens constroem suas formas de consciências sociais, sentidos e a ação no mundo.

Os discursos que os jovens trazem ao buscarem falar de si abordam temáticas diversas, tais como literatura, música, dança, escola e estudo, trabalho, uso de álcool e outras drogas, relacionamentos com amigos e suas influências, vida familiar e diálogo, saúde-doença, esporte, cidade e lazer, dificuldades, morte, ausências, intolerância, sexualidade e expectativas.

Suas enunciações demarcam a inexorável relação entre sujeito e sociedade. Ao se apresentarem enquanto sujeitos unos trazem à baila temas que perpassam toda a sociedade. Eles têm o social como referência para o próprio reconhecimento. Vale salientar que “não só o indivíduo é redutível ao conceito, mas também o social é irreduzível aos indivíduos, ainda que numerosos” (Todorov, 2003, p. XXVIII).

Em busca de saber quem são esses jovens, como se enunciam a si mesmos, quais aspectos de suas vidas têm maior valor e prioridade, o que consideram interessante no seu cotidiano, um primeiro movimento é reconhecer a dialogia, e este reconhecimento envolve encontrar a diferença. É possível dizer que as experiências dos jovens são distintas e múltiplas, o que implica diversas maneiras de viver a juventude, a partir da labuta diária, dos projetos tecidos coletivamente, dos rituais de alegria e de dor, para além de um conceito de juventude calcado na homogeneidade.

As enunciações destes jovens, dada sua natureza social e, portanto ideológica, são compreendidas como réplicas do diálogo social, que traz os discursos tanto interior quanto exterior. “O signo e a situação social estão indissolivelmente ligados”

(Bakhtin, 1992, p. 16). Portanto, não há como pensar quem são os jovens sem considerar os seus contextos específicos.

A complexidade trazida pelos jovens confere aos seres humanos uma existência que não está relacionada apenas à adolescência, mas aponta para a dialética entre o biológico, o psicológico, o econômico, o pedagógico, o antropológico, a história, sendo essencialmente sujeitos também culturais.

Pode-se dizer que compreender a cultura juvenil contemporânea implica olhar também para os contextos como os adultos representam e se relacionam com a juventude. Assim, compreender o jovem fora da relação com os adultos consiste em acumular teorias sobre os jovens que nada dizem sobre os sentidos, conhecimentos e modos de estar no mundo, construídos por eles nas relações sociais concretas de suas vidas com os outros.

Quando Walter Benjamin (1994) evoca a memória para comunicar sua experiência da infância convida-nos a considerar esse tipo de experiências como constitutiva da vida adulta, por ser intrínseca ao adulto em forma de memória. O autor problematiza o fato dos interesses de crianças e jovens serem diferentes daqueles que orientam a vida dos adultos. O autor reflete sobre o fato de que o adulto esquece a criança que foi e não se lembram dos seus sonhos juvenis, levando a um empobrecimento do diálogo entre as gerações (Pereira, 2012)

Nos escritos de Benjamin (1994) a infância é compreendida como categoria social para interlocução quando, ao questionar a existência de programas radiofônicos específicos para adultos, elege as crianças como ouvintes dos seus programas entre os anos 1927 e 1933; e quando escreve sobre a relevância do diálogo entre gerações como condição para fertilidade da cultura e comunicação das experiências.

Estudar o discurso em si mesmo, apartado da vida social é inútil. Acrescente-se a isso o que Benjamin (1994) considera ao abordar a infância como perspectiva para a construção de uma crítica da cultura, pois para o autor, pensar a infância não significa isolá-la em sua própria experiência, mas reconhecer nessa experiência os estilhaços da dinâmica social.

Podemos fazer uso dessa ideia ao falar dos jovens, pois a juventude enquanto fragmento da dinâmica social pode ser via para pensar uma crítica da cultura, e esta pode levar a uma resignificação também da experiência da juventude.

Além disso, é preciso analisar como os jovens se apropriam e respondem aos discursos e produções culturais que carregam essas representações. Cabe destacar

que aqui pretendemos dar visibilidade aos modos como cada um desses sujeitos negociam sentidos e experiências, inclusive as tecidas no próprio processo de pesquisa.

Os jovens sendo tudo, todos e cada um, expressam e fundamentam condições essencialmente históricas, marcadas pelas suas (im)possibilidades em cada tempo e lugar. Não reconhecer a pluralidade que é ser jovem, sua historicidade e complexidade, está muitas vezes atravessado pela própria história da civilização ocidental, que com suas teorias e explicações da realidade perpassada pelo fundamentalismo e pela dificuldade em lidar com a polissemia, tem vivido a intolerância cotidianamente.

Nesse mesmo contexto se situa um modo de fazer ciência que “com argumentos de objetividade, neutralidade e generalidade (...) busca distância da polissemia que obnubila a inteligibilidade das expressões científicas” (Zanella; Sais, 2008, p. 681).

Na complexa contextualização da sociedade contemporânea, bem como na complexidade do ser jovem, uma das questões que merece ser considerada é o reconhecimento e a legitimação da multiplicidade de culturas e interesses. A diversidade enquanto componente da realidade social é também constitutivo do humano. Na condição de humano, os jovens, em função dos locais em que se encontram, assumem uma variedade de expressões. Nesse sentido, as experiências sociais cotidianas encontram-se relacionadas aos sentidos de ser jovem. A diversidade foi algo percebido ao mirar estes jovens.

Nesse sentido, pensar os sujeitos jovens a partir de suas experiências, é pensá-los pelas distintas e diversas maneiras de viver a juventude, a partir da labuta diária, dos projetos tecidos coletivamente, dos rituais de alegria e de dor, para além de um conceito calcado na homogeneidade.

Para mim, foi gritante a necessidade que os jovens revelavam de serem ouvidos e vistos nas suas singularidades. Cada vez que produziam algo e tinham espaço para falar de suas histórias o faziam com admiração, como se estivessem pouco acostumados aquela rotina. Inclusive, porque, diante de adultos a primeira relação é a escuta e não a fala.

Mostrar-se interessada no que eles tinham a me dizer parecia ser o passo inicial na construção de uma relação de confiança. Esse se tornou um eixo central na

experiência compartilhada, nas narrativas trazidas. E os jovens que de início pareciam não saber ouvir, pela escuta que tiveram, passaram também ao exercício desse ato.

Momentos de maiores dificuldades foram justamente orquestrar todas as vozes. Organizar os modos de exposição do que os jovens desejavam falar aos outros para que todos pudessem falar e ser ouvidos.

Em uma das entrevistas, perguntei sobre o que os jovens consideram que fazem bem. Eles colocaram muita coisa e falavam todos quase ao mesmo tempo, como se nunca tivessem pensado e tido a oportunidade de falar sobre o que fazem bem. O sentido que dei ao turbilhão que representou a conversa, se confirmou com as frases de Humara e de Alysson no final da tarde quando fomos fazer uma avaliação do encontro.

Pesquisadora: E aí, o que acharam de hoje?

Humara: *Foi muito bom! Ninguém nunca pergunta o que a gente faz bem, mas somente o que a gente pretende fazer...*

Alysson: *Por isso que essa questão, apesar da gente ter pensado em grupo foi melhor cada um responder e apresentar o que faz bem individualmente.*

Esse recorte de um dos nossos diálogos é revelador de como muitas vezes os jovens apontaram a importância de não serem contemplados de maneira homogênea. Ao apontarem a necessidade de cada um falar individualmente apesar do diálogo ser em grupo, mostram que é, pois, na esfera dos discursos, tecidos nas relações sociais, que encontros e desencontros de sentidos, de valores e visões de mundo abrem lugar para visualizarmos e reconhecermos a vida social e a experiência subjetiva.

Os jovens ao se colocarem no diálogo, contrariamente ao que pensam muitos adultos, não são alienados ou passivos, mas nutrem sonhos e desejos. Ao apontar ainda que *“Ninguém nunca pergunta o que a gente faz bem, mas somente o que a gente pretende fazer...”*, é revelador de como os enunciados anteriores, ditos por outros em contextos e épocas diversas marcam sua presença em qualquer diálogo.

A família, a escola e o próprio ProJovem são espaços onde os jovens constroem relações com os amigos, vivenciam o lazer, expressam seus sentimentos de pertencimento e de indignação. Dialeticamente, também são nesses espaços que se sentem subtraídos, incompreendidos e até desvalorizados.

O dialogismo afeta, como dito, o discurso por fora e por dentro. Pontos de vista, posições e perspectivas sociais dão o tom e definem o “querer-dizer” dos jovens. É nesse sentido que suas emoções e valorações se cruzam com pontos de vista e valorações de outros discursos. É possível observar, no quadro abaixo, que ao apontarem o que fazem bem os jovens trazem seus discursos atravessados por outros discursos.

Quadro 3 – Respostas dos jovens à pergunta: Algo que faço bem?

<i>Minha mãe diz que o que faço bem é me maquiar e dançar.</i>
<i>Ajudar ao próximo.</i>
<i>Escrever textos e cartas, ainda uso as cartas tradicionais de correio, mas também gosto de tocar violão e cantar.</i>
<i>Andar de moto e desenhar</i>
<i>Fazer parcu e programar.</i>
<i>Cozinhar e comer. Queria tocar violão, mas não sei.</i>
<i>Sexo, sou boa nisso...</i>
<i>Sexo... Isso eu também sou, as meninas que se cuidem...</i>
<i>Sou boa em tudo, de tudo um pouco. Quem quiser que ache ruim.</i>
<i>Bebo igual a um homem, e nem trisco. Isso todo mundo fala que sei fazer. E danço muito... minha irmã fica doida porque ela não consegue nem se mexer nem pra beber nem pra dançar.</i>
<i>Sou boa de dançar também, e adoro me arrumar pra sair e dançar, pena que aqui não tem muita opção.</i>
<i>Sei me arrumar e combinar as roupas, estou sempre atendida na moda. As meninas me pedem sempre pra maquiar elas. Também sei que ando bem... com elegância. Sou pobre, mas sou chique.</i>

As palavras enunciadas no processo interlocutivo, neste caso no contexto da pesquisa, mostram que o dialogismo e a alteridade, ao estarem presentes na vida discursiva, não deixam de atravessar as relações humanas. As palavras dos jovens fazem parte da vida, das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias pelas quais os jovens passam. Cada texto aqui trazido a partir do contexto da pesquisa fazem emergir a diversidade de vozes sociais em torno de um objeto a ser estudado.

Quando Humara diz que foi muito bom poder falar do que fazem bem e não do que gostariam de fazer, a pesquisa assume a intencionalidade de provocar mudanças no modo como os jovens e a pesquisadora lidam com imagens da própria vida. Nesse contexto a pesquisa-intervenção assume sua importância no sentido de propiciar instaurar outras possibilidades discursivas entre os envolvidos na pesquisa, permitindo re-significar atitudes que se revelam na vida mais ampla.

Nessa interlocução sentidos são construídos e negociados, fronteiras são devastadas e demarcadas. Desse diálogo, nem jovens nem adultos saem ilesos, porque ambos são transformados.

No encontro com o discurso dos jovens, foi possível me defrontar com seus olhares e valores, que também alteraram minha vida subjetiva. E foi possível perceber essa mútua alteração a partir da exotopia, movimento instaurado pela relação alteritária entre subjetividades e discursos.

Se as perguntas feitas aos jovens permitiram outros olhares sobre si mesmos, também suas respostas levaram-me, enquanto pesquisadora e enquanto pessoa, a

outros sentidos. Assim “assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente” (Jobim e Souza, Salgado, 2008, p. 498).

Considerando o dialogismo e a alteridade como princípios da pesquisa-intervenção, o outro deixa de ser uma realidade abstrata definido teoricamente, os jovens saem da condição de objetos ou meros informantes para serem vistos como sujeitos de fato, autores de seus discursos. Os jovens participaram ativamente da pesquisa, portanto, o que aqui se apresenta refere-se a sentidos compartilhados.

Uma experiência em especial pode representar como a pesquisa é um processo de mútua transformação, pois ao dialogar com Maria, a admiração de encontrar uma jovem leitora motivou-me a ler mais as obras de Clarisse Lispector. Essa é uma situação que revela como a subjetividade do pesquisador também vai sendo construída no processo da pesquisa.

Ao final da apresentação de alguns jovens, Maria falava de um trecho de Clarice Lispector que ela lembrava e considerava adequada para retratar um pouco dos jovens que ela já conhecia. Pedi ao término do encontro para que ela escrevesse as frases para mim. Fiquei interessada em como ela conseguia articular as frases com as pessoas e com as situações. Senti que ela também gostou do meu interesse pelas frases.

Maria: *Tati, tenho uma frase de Clarisse para Adri, posso falar?*

Pesquisadora: *Claro! Quando pensei nessa dinâmica, pensei em uma forma da gente começar a falar mesmo...*

Maria (para Adriana): *“Que minha solidão me sirva de companhia. Que eu tenha a coragem de me enfrentar. Que eu saiba ficar com o nada e mesmo assim me sentir como se estivesse plena de tudo”.*

Maria: *Já para meu amor tem outra frase dela que sempre me lembra ele.*

Maria (para Alysson): *“Olhe, tenho uma alma muito prolixa e uso poucas palavras. Sou irritável e firo facilmente. Também sou muito calmo e perdôo logo. Não esqueço nunca. Mas há poucas coisas de que eu me lembre”*

Ao realizar as atividades nos encontros da pesquisa, na medida em que questionávamos e ouvíamos uns aos outros, construíamos uma relação na qual nos percebíamos como constantes parceiros. Foi gradativamente que os jovens passaram a querer trazer e dizer de suas experiências na escola, na família, no ProJovem. Pouco a pouco o que os jovens julgavam importante solicitavam apresentar para o grupo. Desse modo, ao falarem, se escutem e debaterem coletivamente, foram construindo uma identidade de grupo de pesquisa em torno do compartilhamento de suas vivências e da criação de objetivos comuns (Melucci, 1996).

A esse respeito, lembrei-me precisamente do que Castro e Correia (2005) apontam que antes mesmo da construção de objetivos comuns e pautas coletivas de ação, os jovens têm pela frente a tarefa inicial de construir uma sentimentalidade propícia a troca de ideias. É nesse contexto que o pesquisador assume um papel importante como mediador e interpelador junto aos jovens a um movimento de diálogo, de negociações e de reflexões, levando-os a se sentirem instigados a compartilhar com o grupo as questões formuladas pelo pesquisador. Isto aconteceu quando Maria traz um texto para ser lido por ela para o grupo em função de uma questão que havia sido apresentada em outro encontro anterior sobre o que é ser jovem hoje.

Outro dia, antes de começar a compartilhar com o grupo completo as produções, Maria pediu para ler mais um texto de Clarice Lispector, e disse que devido ao encontro da oficina dos cartazes com os jovens que falamos das dificuldades da juventude na contemporaneidade, ela acabou trazendo mais um texto.

Pesquisadora: Gente... Maria que ler um texto que ela trouxe pra vocês...

Humara: *É dela ou de Clarisse?*

Pesquisadora: *Não sei ainda.*

Maria: *Já que a gente tem falado tanto de ser jovem, navegando encontrei esse aqui que, para mim, fala do ser jovem hoje... é de Clarisse também.*

“Gosto dos venenos mais lentos, das bebidas mais amargas, das drogas mais poderosas, das ideias mais insanas, dos pensamentos mais complexos, dos sentimentos mais fortes... tenho um apetite voraz e os delírios mais loucos. Você pode até me empurrar de um penhasco que eu vou dizer: - E daí? Eu adoro voar! Não me deem fórmulas certas, por que eu não espero acertar sempre. Não me mostrem o que esperam de mim, por que vou seguir meu coração. Não me façam ser quem não sou. Não me convidem a ser igual, por que sinceramente sou diferente. Não sei amar pela metade. Não sei viver de mentira. Não sei voar de pés no chão. Sou sempre eu mesma, mas com certeza não serei a mesma para sempre. (Clarice Lispector)

É possível pensar em como a pesquisa que ocorre em um lugar e tempo específicos se expande pela vida em outros contextos, pois Maria, mesmo em casa pensa sobre a temática de nossas reflexões, e “navegando” encontrou algo que trouxe para compartilhar com o grupo. Por isso, concordamos com Sato (2008) ao expor que formular questões e convidar à reflexão também são formas de intervenções⁶⁰.

⁶⁰ A autora traz uma discussão a respeito a partir do livro de Michel Thiollent (1980) que para dar concretude ao argumento de que é preciso refletir sobre as críticas absolutas aos tipos e às técnicas de pesquisa, ele toma por base o “Questionário de 1980” elaborado por Marx e enviado pela *Revue Socialiste* para que os operários da França o respondessem. Contendo 101 questões e muitas se desdobrando em outras com o objetivo de obter informações sobre as condições da vida operária. A partir da teoria de Marx sobre a relação capital-trabalho, as questões tratavam de temas que abrangiam, por exemplo, as condições de contrato de trabalho, os riscos no trabalho, a estrutura hierárquica e o despotismo na fábrica, o processo de trabalho e as diferenças de contrato de trabalho para crianças e mulheres. Neste contexto, a intervenção dar-se por possibilitar os

Foi uma das nossas metas de pesquisa construir um espaço de livre fala e reflexão para os jovens, um espaço no qual eles trouxessem seus interesses, expectativas, modos de subjetivação. Penso que conseguimos, contudo, isto não foi uma tarefa fácil.

Nem sempre a carga afetiva no grupo foi de aceitação e escuta, muitas vezes uma série de desconfianças e hostilidades, queixas e ressentimentos fizeram parte do processo cotidiano de escuta. Se de início um quadro de silenciamentos e resistências ao exporem suas opiniões foi marcante, com o passar dos encontros os jovens demandavam espaços para suas reivindicações serem ouvidas, críticas uns sobre os outros, sobre a pesquisa e sobre a sociedade mais ampla foram surgindo.

De maneira sucinta podemos dizer que a pesquisa tornou-se um espaço no qual a reciprocidade entre jovens e pesquisador foram reconhecidas. Senti certo encantamento por parte dos jovens ao poderem eleger o que falar, ao se posicionarem e terem como horizonte a escuta compartilhada pelo grupo. Desse modo, conhecimentos e experiências que estavam invisibilizadas puderam se constituir alvo de reflexão e de negociação, a pesquisa tornou-se, não sem conflitos, um espaço embrionário de respeito às reciprocidades dos sujeitos envolvidos (Padro, Oliveira e Oliveira Júnior, 2008).

Questionando a significação ideológica da ideia de juventude (Ariés, 1978) e criticando a naturalização da infância (Charlot, 1977) a partir de uma análise histórica, ideológica e cultural, a pesquisa buscou se constituir em um espaço no qual os jovens pudessem se exprimir fora da categorização que os marcava como aqueles que não podem saber das questões dos adultos ou não possuem um saber sobre as questões da sociedade porque ainda não são adultos – como aqueles *para* os quais se constrói algo e não *com* os quais algo se constrói no campo e na escrita (Amorim, 2004).

Considero que os modos de ser jovem é constituído com o outro, no diálogo e no contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo nesse processo. Por isso, a linguagem, enquanto signos da cultura, não só marca, mas constitui consciência e inconsciente.

Como dito, um dos principais desafios vivenciados se referia a viver a nossa proposta de construção de conhecimentos *com* os jovens. A partir disso, procuramos

trabalhadores lerem a realidade a partir de parâmetros que talvez nunca tenham pensado. (Maiores detalhes ver Thiollent, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Livraria e Editora Polis Ltda.)

problematizar cotidianamente os temas e maneiras de tornar a pesquisa um espaço democrático de linguagens. Desse modo, tivemos momentos que ao interpelarem o cotidiano suscitaram a possibilidade de expressar os anseios individuais e coletivos, o que pode ser visto a partir do recorte de diálogo abaixo e das respostas dos jovens sumarizadas no Quadro 4 logo mais apresentado.

Pesquisadora: E aí pessoal, vamos compartilhar com o 'grupão' que coisas da vida vocês acham interessante?

Humara: São coisas da minha vida mesmo? A gente quem escolhe o que falar?

Pesquisadora: É. Por quê?

Denise: São muitas coisas que a gente discutiu em grupo e vai apresentar um breve resumo, porque cada um tem muita coisa pra falar da sua vida, daí cada grupo resumiu o que a gente acha mais importante.

Pesquisadora: Tudo bem, em grupo decidimos o que fazer. O que vocês acham?

Alysson: Como Alexandro fala pouco coloca ele pra ler tudo. Aí depois a gente debate o que o grupo colocou.

O caminho metodológico que foi seguido entende a pesquisa como forma de interpelarmos o fazer dos jovens, de modo a fomentar no grupo a reflexão sobre seus posicionamentos e ações. Quando Humara questiona se eles quem escolhem o que falar e isto é confirmado, queremos mostrar que o objeto da pesquisa se constrói conjuntamente com os pesquisados na articulação entre saberes acadêmicos e não acadêmicos de forma que o grupo possa também decidir sobre o controle e uso desse saber, o que de certo acaba por destituir a acepção tradicional da relação sujeito-objeto, ou seja, pesquisador e pesquisados.

Nesse sentido, visamos um conhecimento das possibilidades de transformação das relações de poder desiguais, de forma a implicar os próprios jovens pesquisados na busca de caminhos a seguir. Prado, Oliveira e Oliveira Júnior (2008, p. 183-184) nos alerta para outro aspecto importante, pois

Ainda que os grupos pesquisados sejam elevados à condição de sujeitos na pesquisa, a hierarquia de saberes entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa é um objeto de preocupação a partir da busca de procedimentos variados que permitam a tradução e o confronto entre esses saberes. Por mais que o saber dos grupos pesquisados seja valorizado em sua dimensão crítica, o saber científico continua a ter a primazia sobre o saber considerado como do senso comum.

É a partir da articulação entre estes dois saberes que podemos ter conhecimentos que possibilitem re-pensar mudanças das condições de dominação e possibilidades de transformação. Como já apresentado, Bakhtin (2003) aborda o

entrecruzamento entre vida, arte e ciência e as possibilidades de relação que se estabelecem entre elas. Em acordo com Bakhtin, Pereira (2012) aponta que a ciência, se não dialogar com a vida, se esteriliza, assim como a vida, se deixar de exigir indagações à ciência, se torna empobrecida.

É no senso comum que as questões dos fenômenos sociais, singulares por natureza, vão emergir, cabendo ao conhecimento científico transformá-las em campo teórico de debate e de crítica, em um processo contínuo de diálogo.

Portanto, foi possível perceber com toda essa discussão que a importância política de manter em tensão a relação entre ciência e senso comum no contexto da pesquisa, é possível a partir de metodologias dialógicas, alteritárias, dinâmicas e transformadoras que garantam que os interesses da comunidade, nesse caso os jovens, sejam escutados e respeitados. Assim, a decisão de quais temáticas aprofundarmos nas nossas reflexões se deu a partir do que os jovens julgaram como mais importante em suas vidas.

Essa descrição do que os jovens falaram ajudou-nos na compreensão sobre estes sujeitos e serviu-nos como guia para as questões a serem investigadas e aprofundadas durante a pesquisa entendida como intervenção.

Tivemos o cuidado de não tomarmos o que os jovens diziam sobre o ser jovem, seus dilemas e modos de subjetivação como lugar da verdade para todos os jovens, por isso buscamos evitar o uso de categorias de reflexão prontas, por vezes, voltamos a questionar sobre o que falávamos em encontros anteriores e avaliar ao final de cada etapa o que produzimos no grupo e individualmente.

A partir dos cartazes produzidos em cada grupo as principais produções são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Aspectos que os jovens julgaram mais interessantes em suas vidas.

<i>Sexualidade, o esporte, os amigos e os inimigos, Deus e a família, mesmo quando tem briga na família e falta diálogo.</i>
<i>Hoje eu sei que uma das coisas mais interessantes da vida é a sexualidade, os desejos que sentimos e a vida sexual. Faz pouco tempo que perdi minha virgindade... É muito interessante as mudanças que ocorrem no corpo da gente, do homem e da mulher.</i>
<i>A coisa mais legal mesmo é poder fazer esportes, correr, jogar e andar de bicicleta. Porque a gente não tem dinheiro pra muita coisa, e aqui (em Patos) também não tem muito o que fazer, não tem coisas interessantes...</i>
<i>Acho que o mais interessante da vida são os amigos e também os inimigos, porque ter gente para conversar e brigar é muito bom.</i>
<i>Para nosso grupo, o mais interessante mesmo da vida é Deus, em primeiro lugar, e depois a família. A família é a base, apesar de nem sempre ser uma boa família... Pois na maioria das vezes tem briga em casa, isso é o lado ruim, por que daí falta diálogo e termina que pela falta de atenção, como a gente falou outro dia, o jovem se envolve com drogas e até se prostitui.</i>

Os interesses e as preocupações dos jovens voltam-se predominantemente às temáticas das relações sociais na família, com os pares, na escola, à sexualidade, o trabalho. Além do que já foi exposto eles falaram também da seca do sertão, da fome que já passaram, das surras que já apanharam de pais, namorados e maridos, assumiram a virgindade e os preconceitos de que sofrem por serem pobres, negros, religiosos.

Deus e a família foi valorado pelos jovens como fatores que ajudam a enfrentar as dificuldades e contradições que eles enfrentam. Falaram da importância da família, apesar do pouco ou quase inexistente diálogo entre eles, e apontaram este como um dos principais fatores que os levam a se envolver com drogas, em especial a bebida. Eles têm consciência do seu lugar social, da falta de lazer na cidade e da situação de empobrecimento em que vivem, mas isso não os impede de sonhar, de superar e até de vencer as dificuldades das suas vidas.

Nessa etapa para compartilhar quem somos, os jovens puderam exprimir suas preferências, as atividades que mais gostam, a forma como se percebiam. Discutiu-se sobre como essas diferenças e semelhanças eram vistas, bem como o que os haviam surpreendidos.

Discutimos ainda como relações desiguais entre adultos e jovens acabam por silenciar suas experiências e negar-lhes um estatuto de sujeitos. Assim, nossas produções, avaliações e auto-avaliações permitiram direcionar e re-direcionar o processo de pesquisa, bem como nossos modos de ver e estar no mundo. O que

configurou a pesquisa como uma ação política na medida em que provocava os jovens a construir sentidos compartilhados para as questões que tratavam.

Pesquisar com jovens temas de seu cotidiano sem pré-julgar tratar-se ou não de temática apropriada a elas é um desafio constante a quem pretende prescrever o contemporâneo e buscar junto desses sujeitos sentidos compartilhados para as experiências nas quais se está imerso. Essa reflexão trazida por Pereira (2012) nos leva a pensar quão sensível precisa ser o pesquisador ao pensar nas temáticas do campo que serão trazidas para a escrita.

Fruto dos nossos diálogos duas categorias tornam-se ressonantes dos encontros, as elegi, porque elas sempre voltavam ao centro do debate, mesmo quando este não era o foco os jovens sempre encontravam uma maneira de falar sobre: 1) sexualidade e 2) trabalho e escola. Estes aspectos serão trazidos a seguir.

3.3 “Coisas pra conversar com meninas, coisas pra conversar com meninos...”

No desejo de trazer o que dizem os jovens sobre sua condição juvenil e sobre alguns aspectos de suas vidas que têm maior prioridade; bem como identificar as principais contradições e dificuldades experienciadas por eles, colocamos em debate uma série de temas em alguns dos nossos encontros, sendo a questão da sexualidade retomada como um tema que os jovens gostavam de conversar.

Pareciam se sentir a vontade para perguntar e opinar em relação à vida sexual e comentaram que nem sempre esse tema é permitido pelos adultos, seja na família ou na escola.

Apesar de também gostar de falar sobre o tema, ele constitui-se na minha maior dificuldade no exercício da escrita. Pensei que como eles, também há coisas que falo mais com amigas do que com amigos, e naquela situação onde meninas e meninos estavam juntos falar de determinado tema que julgamos valioso para nossos diálogos, tornou-se nem sempre algo fácil.

Recordei-me de Marília Amorim quando aborda a questão de construir uma escuta de alteridade e poder traduzi-la. Como tratar um tema que de tão íntimo e conhecido me trouxe a estranheza? Como ser hospede e anfitriã ao mesmo tempo?

Considerando como nossa sociedade aborda o tema da sexualidade, pensei que seria difícil pesquisar sobre as experiências dos jovens sem pensar essa questão. E, apesar de saber que ela poderia surgir nos encontros, vi que muitas vezes não estamos confortáveis quando o momento chega. Primeiro porque a discordância e conflito de opiniões ficaram mais salientes quando esse era o assunto do diálogo, segundo porque, justamente por isso, os processos de negociação necessitaram ser mais intensos.

Encontrar os jovens e falar de sexualidade, é falar também de nossos valores, de educação, de família, de mídia, de televisão, de amizade, de amor e de sexo, de desejos e de sonhos. É, portanto, encontrar o *outro* e sentir a si mesmo, com nossas concepção mais amplas.

Apesar de uma situação inalienável da existência humana, a sexualidade ainda é tratada como tabu. Ela não carrega a ideia de isolamento, mas encontra-se perpassada por discursos educacionais e higienicistas que a atravessam. Apesar da educação sexual ter se ampliado na concepção de que a sexualidade estaria calcada na natureza dos processos de amadurecimento hormonal, concordamos com Paiva (1996) quando diz que o “poder dos hormônios” tem ainda hoje justificado a urgência e a relevância da ação educativa de profissionais que trabalham com adolescentes e jovens no Brasil.

Assim, ao trazermos a baila o tema da sexualidade, vimos que os sujeitos plurais e suas histórias diversas guardam entre si semelhanças a partir das quais se reconhecem, isso foi motivador para conversarem. Tínhamos dúvidas, inseguranças, medos, certezas não tão ‘certas’, experiências e não experiências. Uma ambivalência de sentimentos foi comum, apesar de cada um trazer narrativas singulares.

Com o objetivo de verificar junto aos jovens que aspectos de suas vidas têm maior prioridade, foi uma de nossas propostas saber o que acham legal de conversar. Perguntei sobre o quê mais conversam com os amigos e quais os melhores assuntos? Nesse dia, todo o grupo quis falar, eles se mostraram bem interessados no tema. Deu trabalho mediar a discussão...

Humara: ...“é como Denise disse, são muitas coisas que a gente discutiu em grupo e não dá pra falar tudo, por isso a gente vai citar e se aprofundar no que a gente acha mais importante”... “Os melhores assuntos são sexo, namoro e amor, família e trabalho”.

Alysson: Mas tem coisas pra conversar com meninas... coisas pra conversar com meninos.

Pesquisadora: Como que é isso? Me fala mais a respeito?

Alysson: Gosto muito de conversar com os amigos... e tenho vários, mas mesmo os assuntos que mais gosto de conversar depende se o amigo é

homem ou se é mulher. Por que o assunto legal para conversar com meninos não é a mesma coisa se for pra conversar com meninas...

Maria: *É mesmo, isso é a pura verdade.*

Denise: *Sexo, sexo e sexo, amo conversar sobre isso, mas é diferente se for com menino e se for com menina, concordo com ela.*

[...]

Cada vez que retomávamos o assunto e a pluralidade de sub-temáticas, a questão e a representação de gênero se fazia presente. As relações de gênero criam padrões fixos do que é próprio para o feminino e para o masculino e reproduzem estas regras como um comportamento natural do ser humano criando condutas e modos únicos de se viver sua natureza sexual.

Os discursos dos jovens revelam por meio da questão de gênero que esta possui uma ligação direta com a forma como estão organizadas na sociedade os valores, desejos e comportamentos acerca da sexualidade. Foi possível perceber que até mesmo a cultura material, os objetos refletem e constituem as diferenças de gênero. Como na passagem abaixo:

Raquel: *Se for pra conversar com amigos a gente fala de relacionamentos e de esporte... Se for amiga aí a gente conversa sobre calcinha e sutiã, homens, traição e chifres. Mas tanto com homens quanto com mulheres se conversa sobre camisinha."*

Pesquisadora: *Me explica melhor.*

Raquel: *Por que uma amiga da gente tá com Aids e esse assunto a galera tem conversado direto por que ela tava fazendo sem e isso acontece muito.*

Pesquisadora: *Por que isso acontece muito?*

Priscila: *O quê, namorar sem camisinha?*

Pesquisadora: *Sim.*

Priscila: *Tá sei lá, a gente sempre acha que o cara tá fazendo só com a gente, que ele também era virgem e começou a transar só com você*

Danyella: *Afff. Eu não concordo com isso não. Acho que tem gente que pensa isso de forma romântica, mas tem gente que nem pensa nisso, sabe que o cara nunca é fiel, que homem trai muito, por que eles acham isso coisa de macho... mas só que na hora de amar, ninguém pensa só sente, e prazer é coisa que deixa um tonto, ainda mais quando se é iniciante.*

Considero que a partir do gênero é possível perceber a organização concreta e simbólica da vida social e as conexões de poder nas relações entre os sexos; o seu estudo é um meio "de decodificar e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana". O gênero expõe, ainda, o dilema da diferença, a construção de desigualdades binárias, de diferenças pretensamente naturais.

Apesar das visíveis mudanças no papel atribuído pela sociedade ao homem e a mulher, vemos que muitas vezes os termos mulher e homem são utilizados enquanto categorias homogêneas e sem história, ou sem relação entre si.

Alguns estudos (Brandão, 2004; Torrão Filho, 2005; Scott, 1990) de gênero já mostraram como as diferenças entre os sexos, estabelecidas de maneira hierárquica, são construídas historicamente e como as noções de masculino e feminino são igualmente históricas e culturais.

Mas falar dessas questões foi uma arena de ideologias, isto implicou muitos conflitos de opinião. Assim, à medida que o que pensávamos entrava conflito, nossas posturas foram questionadas e analisadas, o diálogo passou a ser espaço de (re)construção de identidades para todos os participantes envolvidos. Como estamos defendendo a interação com o outro no mundo social, como central no processo de constituição da consciência.

O não concordar com a narrativa do outro, possibilitou a reinvenção da narrativa de si, a partir dos atravessamentos experimentados na relação com os *outros*, “podemos acompanhar a força performática que a relação eu-tu produz na emergência da autoria e seus inevitáveis entrelaçamento ético (Pinheiro e Leitão, 2010, p. 90). Por isso, consideramos fundamental compreender os discursos dos jovens como meio através do qual foi possível entender a nossa participação nas mais diversas esferas da vida social.

Uma das principais qualidades dos jovens envolvidos era justamente permitir-se pensar e pensar sobre si e sobre o mundo no contato com o grupo. Não os percebi como alienados às suas narrativas, tampouco acrílicos aos problemas do mundo contemporâneo. Algumas vezes descrentes outras com esperança de uma vida melhor.

Pensar o jovem a partir de uma marca da consciência acrílica, talvez seja uma jogada do capitalismo para que possamos pensar esse sujeito social e todo o povo como massa de manobra. Se por um lado, os jovens exercem o consumo de produtos e ideias a partir da regulação do mercado e das ideologias dominantes, eles também exercem uma reflexão e uma experimentação mais ampla de temas que eles julgam importantes.

Foi pelo fato de uma “amiga estar com Aids” que o tema do uso da camisinha tornou-se pauta de sentido para o grupo. Portanto, cabe ainda refletir se a ênfase dada a temática da sexualidade na mídia, na academia e nos programas governamentais e não-governamentais, no que se refere aos jovens, não seria, em vez de uma preocupação legítima deles, uma preocupação dos adultos, ou seja, um reflexo do

controle social adulto, atuando por meio dos discursos técnicos, jornalísticos e acadêmicos.

Por meio da pesquisa nossas posturas foram refletidas. A pesquisa pode se tornar essa atividade de exercício refletido da cidadania. Desse modo, pensar a transformação social implica em pensar a prática política no interior das nossas relações, na pesquisa, na escola, nos laços de coesão coletiva e de pertencimento afetivo que se constituem cotidianamente.

Pesquisadora: sobre isso que Danyella falou do uso ou do não uso da camisinha. Sobre saber dos perigos e sentir o prazer, o que vocês pensam? Concordam com ela ou não?

Raquel: Tati, minha amiga, só sei que a gente sabe que é perigoso e acaba fazendo. Eu mesma já fiz, depois de uma noite de festa em São José do Egito. Que festa massa!

Alexandro: Acho mesmo que o jovem pensa que nunca vai acontecer com ele, e que cara bonitinho não tem Aids. E os carinhas pensam que menina gostosa também não passa, daí vira essa bola de neve. A gente tá com uns 4 amigos daqui que tão com medo de estar doente.

Pesquisadora: Doente com Aids ou com outras DST?

Danyelle: Com as outras eles já sabem que tão. Por isso que mainha sempre fala para ter cuidado e usar sempre. Ela disse que não quer uma filha doente. Mas tem outro 'porém'! Tem menina que tá com corrimento e não imagina que isso também pode ser uma DST. A professora falou isso na 8ª série e quase todo mundo riu, porque enquanto ela falava que a gente podia pegar doença, a maior parte das meninas já estavam se tratando... A professora vem com o terço e os jovens já estão com a missa... (risos)

Maria: Por isso e muito mais que camisinha é assunto pra conversar com menino e com menina, com homem e com mulher.

Por preocupar-me com a questão da referência ao uso da camisinha, instiguei mais o debate, pois já sabia que o número de jovens na cidade de Patos com a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) é alto, quando comparado ao número de habitantes, em especial de jovens. Por isso, pensei que a pesquisa também poderia ser esse lugar de debate para questões locais.

Entretanto, apesar do número de jovens que assumem não fazer uso da camisinha como forma de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), as jovens gerações estão usando mais o preservativo, especialmente estão iniciando a vida sexual usando-a. Pude perceber também que esta baixa referência ao uso do preservativo está também associada a questões culturais de gênero que estabelece como valor maior à conquista das relações afetivo-sexuais estáveis para as jovens mulheres, e as jovens também revelaram a dificuldade de negociação do uso do preservativo.

No Brasil nas últimas décadas, podemos observar mudanças importantes na cultura sexual e de gênero. A produção de conhecimentos sobre a sexualidade tem incorporado novos marcos teóricos provenientes de campos disciplinares como a sociologia, a antropologia e a psicologia social, tornando as abordagens sobre o tema mais complexas, históricas e culturalmente contextualizadas.

De acordo com Calazans (2005) essas iniciativas colocaram o tema da sexualidade na pauta da sociedade por meio de repertórios discursivos que muito além do moral e religioso, tem como eixo os direitos. Os movimentos sociais, em especial o movimento feminista e o movimento gay, a mídia, as ONGs.

Todo esse processo impactou a vida sexual dos próprios jovens, no entanto, o foco da saúde pública sobre gravidez precoce, IST's e AIDS reelaboram a sexualidade de adolescentes e jovens como um problema social, realimentando o controle dos adultos sobre a sexualidade juvenil à luz das consequências negativas de suas práticas sexuais.

A sexualidade dos jovens possui um discurso que configuram essa experiência como irresponsável, descontrolada, impulsiva, instável, experimental, despreparada, interdita, lassidão moral (*ibidem*, 2005). Entendemos que esses significados são construídos relativamente à significação imputada à sexualidade adulta, concebida como responsável, controlada, com autocontrole, madura, capacitada. Dessa forma, a noção de desvio implicada na sexualidade adolescente, é disposta em contraposição às noções de normalidade e normatividade reclamadas pela sexualidade adulta.

Sugerimos que dada a complexidade do tema, é preciso que o mesmo seja trazido para reflexão nas escolas e em programas com jovens, mas assumimos que a sexualidade precisa ser tratada como diversa, contextualizada e complexa, longe, portanto, de uma experiência dada e natural.

Não queremos dizer aqui que os jovens vivem sua sexualidade com ou sem responsabilidade, mas defendemos que ela é experienciada com melhor qualidade quando é tomada para o diálogo. Pelo que pude viver no campo, os jovens reivindicam esse diálogo.

A presente pesquisa, como temos reafirmado, busca contribuir com o avançar do conhecimento dos/com jovens, suas questões, dificuldades, potencialidades, a partir dos seus próprios interesses e das percepções que tem de si e da sociedade na

qual estão inseridos. Trata-se de enxergá-los em sua singularidade histórica e geracional, e não em comparação a um modelo pré-estabelecido.

Dessa forma, desejamos, ao ouvi-los, focar também na compreensão da sociedade brasileira no momento que atravessa, o que foi possível por meio das narrativas dos jovens quando abordaram as temáticas do trabalho e da escola. Vejamos a seguir:

3.4 “Trabalho e escola: nessa sequência e não outra!”

A relação dos jovens com a temática do consumo, do trabalho e da escola, constituiu-se um tripé que atravessava quase todos os encontros. Os jovens reconhecem que a relação juventude-trabalho é central no ProJovem, mas destacam que a inserção deles no mundo do trabalho se faz de maneira precária, visto que os índices de ‘trabalho decente’ são baixos.

Partindo do pressuposto de que os jovens brasileiros vêm sendo particularmente afetados pela reestruturação produtiva, pela lógica neoliberal, pelo trabalho enquanto um valor histórico e socialmente circunstanciado e por um contexto de “expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado etc., além de enormes níveis de desemprego” (Antunes, 2003, p. 3), buscaremos problematizar os sentidos emergidos nos contextos de interlocução quando os jovens defendem a premissa *“Trabalho e escola: nessa sequência e não outra!”*

Em muitos momentos durante os meses de pesquisa de campo, os discursos dos jovens apresentaram o que cada um vem sofrendo com a informalidade, com as baixas remunerações e com o desemprego, sentindo-se desprotegidos socialmente, negligenciados em seus direitos, não podendo estudar porque precisam trabalhar.

A esse respeito Fonseca (2010) ao realizar um estudo sobre trabalho infanto-juvenil aponta que o fenômeno permanece funcional ao capital e que, no caso do Brasil, a reestruturação produtiva corrói os avanços representados pelo ECA, mantendo e cada vez mais aprofundando o problema.

Nessa mesma prerrogativa, Sposito (2003) diz que o trabalho precoce rouba do jovem a possibilidade de conseguir melhor inserção, por meio de maior preparação,

no sentido de que a dedicação ao trabalho acaba por provocar atraso ou abandono escolar.

Outra questão que pude perceber a partir das narrativas dos jovens é a precarização do trabalho enquanto um fenômeno que afeta tanto adultos e quanto jovens. Percebi que eles reconhecem que este é um problema da sociedade como um todo, mas destacam que eles são os mais excluídos do emprego formal.

Tocou-me especialmente o fato de que essa exclusão ocorre tanto no sentido objetivo, de estar à margem da sociedade produtiva, quanto no sentido simbólico, pelas muitas discriminações diretas e indiretas de que são vítimas. A seguir, podemos imergir em um pequeno fragmento discursivo que aborda, a partir de uma experiência de Maria e de Alysson, o que os jovens insistiam em denunciar nas nossas conversas.

Maria e Alysson narraram uma experiência que discorria sobre um passeio a um shopping na cidade de Natal (Rio Grande do Norte), em que na ocasião estava se aproximando o dia dos namorados. Por meio dessa conversa falavam sobre como é importante para eles trabalhar e ter dinheiro para não ter que passar por 'certas' situações.

Pesquisadora: *Peraí, me fala um pouco porque vocês disseram outro dia: "Trabalho e escola: nessa sequência e não outra!"*

Alysson: *Legal, ela memorizou o que a gente disse (risos)... É o seguinte, vou te dar um exemplo do porque disso: a gente foi pra um shopping lá em Natal, lembra? (falou olhando para Maria), aí a moça da loja me olhou todo estranho quando fui olhar aqueles ursinhos enooooooooormes, como se eu não pudesse comprar; ia lá pra roubar, sei lá. Só porque a gente tava de chinelo e era muito novo... Me senti péssimo... a gente só vale o que tem... o que pode consumir.*

Maria: *Se você não pode comprar é alvo de preconceito.*

Pesquisadora: *Por que vocês acham que ela pensou isso?*

Maria: *Tá, você sabe: muitas pessoas hoje são assim, te olham pelo que você veste, pelo que você tem. Por isso que pra gente daqui é primeiro arrumar um emprego e depois estudar. Essa é nossa realidade.*

Pesquisadora: *Mas estudando você não vai arrumar um emprego melhor?*

Alysson: *Não sei, acho que o mais urgente agora é ter como se virar. Vou pra escola por que é necessário, por que todo mundo diz que é importante, principalmente Maria, mas gosto mais de trabalhar por que dá dinheiro. Porque você é visto de outro modo quando tá trabalhando.*

Maria: *Mas a escola pode abrir outras possibilidades... eu acho. Você concorda?*

Pesquisadora: *Concordo sim.*

São muitas as possibilidades de reflexão que podem surgir a partir de um recorte do campo como este. Escolhi tratar aqui duas problemáticas: 1) a questão do consumo e sua valorização, e 2) os sentidos dado ao trabalho. Esta e outras passagens dos nossos diálogos podem levar-nos a pensar a valorização do sujeito a partir do seu poder de consumo, e nesse contexto, faz-nos colocar em debate a própria ideia de recepção e cultura a partir de abordagens mais críticas ao tema.

A questão do consumo no nosso município é algo que me chamou atenção há quatro anos atrás quando fui residir em Patos. Consumir, especialmente roupas, sapatos e carros novos é algo que considero impressionante. A cultura é não repetir roupas e, em busca disso, as pessoas fazem compras e dívidas que depois as deixam preocupadas sobre o que farão para pagar. Foi conversando com os jovens que essa questão tornou-se pauta para a reflexão. A valorização do sujeito passa pelo seu poder de consumo.

Na chamada “Sociedade do consumo” (Baudrillard, 1995), a lógica do consumo sobrepõe a da produção, em que ocorreu uma nova compreensão a respeito das coisas, que passaram somente de objetos a bens simbólicos imersos de valores e que representam estilos de vida e posições dos sujeitos nas interações sociais. Além disso, faz-se presente também a criação e perpetuação de desejos e necessidades do que se falta, consistindo em uma dimensão ideológica que traz ao homem o desejo de tudo o que não se tem, tendo como sentido da realidade a volatilização do momento.

A posição de Bauman (1999, 2001) de que a lógica da sociedade do consumo é fazer com que todos consumam rapidamente, gerando insatisfação das necessidades e novos desejos, é uma posição corrente em nossa sociedade. Segundo o autor, os consumidores nessa lógica, ficam impacientes, indóceis para consumir, e o resultado é o que essa cultura não envolve o aprendizado, apenas o esquecimento.

O consumo é tão rápido que não fica retido, sendo logo substituído por outro consumo, e isso também se mostrou presente nos nossos diálogos, por exemplo, quando Humara tomou consciência de que falar de si é falar do que gosta de comprar “*e gosto de moda, de bolsas e de sandálias da moda, quando vou nas lojas não resisto....*”. Mas em outro momento a jovem dizia “*que perigo corri quando comprei algo que não podia, o que fica é só dívida e arrependimento*”. Refletir que não “resistimos” muitas vezes ao que podemos consumir, mesmo quando não podemos comprar, faz-nos pensar sobre como esse jogo de sedução pode ser conflituoso.

Nesse contexto, falar em consumo a partir dos Estudos Culturais latino-americanos, nos possibilita pensá-lo considerando as mediações. A partir do diálogo com o pensamento de Martín-Barbero (1995; 2002) e Canclini (1999), o consumo pode não ser um ato determinante de desejos irrefletidos em cadeia. Tais estudos apontam que o ato do consumo implica também outras decisões, que exigem pensar, implicar-se e agir de maneira singular. Levar em consideração a dimensão de

singularidade que compõe os jovens e o consumo é um desafio que se coloca para a educação e para as pesquisas em ciências humanas (Fernandes, 2008; Pereira, Santos, 2008).

Ao escutar o que os jovens têm a dizer, o que percebemos que o consumo também “serve para pensar” e que a relação entre consumidores e produtos não é sempre igual (Canclini, 1999). Parece, assim, de fundamental importância estudar a relação dos jovens com a escola e com o trabalho, o que pode contribuir para uma melhor compreensão do jovem no que diz respeito às suas maneiras de ser e de se relacionar com suas experiências.

Oswald (2008) diz que os jovens podem, pela cultura, apresentar suas existências múltiplas, ativas e criativas. Os jovens deixam de ser meros receptores no sentido de decodificadores, passando a assumir também o papel de produtor de sentidos. A recepção não é programável e o receptor não é uma vítima manipulada dessa recepção. É preciso entender as experiências dos jovens na perspectiva da alteridade e não do etnocentrismo. Com todas as fronteiras pelo lugar social que ocupam e pelas experiências que cada um possui, relevante se faz que busquemos um diálogo com esses sujeitos sociais para melhor compreender seus modos de pensar a respeito do consumo, algo tão valorizado na sociedade contemporânea, e como se posicionam diante desta realidade.

Ao contrário dos estudos que concebem a recepção como mera resposta ao estímulo da mensagem, buscamos olhar para a recepção a partir dos sentidos que os sujeitos produzem sobre os produtos que consomem. Nas histórias de vida desses jovens é possível sentir que eles têm encontrado formas diversas de posicionarem diante de si e da sociedade.

Alguns estudos (Canella, 2009; Carrano, 2011; Dayrell, 2003; 2007; Mendonça, 2002; Oswald e Pereira, 2008; Miranda, 2008; Reguillo, 2003; Sposito, 2012, dentre outros) têm buscado descrever e compreender o número cada vez maior de jovens que estão se colocando como produtores culturais e não apenas receptores.

A música, a dança, o vídeo, o corpo, o visual, são algumas das formas de expressão e de comunicação dos jovens, assumem o papel de mediadores no diálogo com a vida e suas vicissitudes. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam experimentar-se e marcar quem são.

Pensando a mediação, Martín-Barbero (1995) advoga que precisamos estudar não apenas o que fazem os meios para as pessoas, mas o que fazem as pessoas com elas mesmas, o que fazem com os meios, com a sua leitura.

Reconhecemos que, hoje, não há mais como privar crianças e jovens do acesso aos produtos da mídia que cada vez mais faz parte do seu cotidiano. De acordo com essa perspectiva nos interessa perceber como esses sujeitos lidam com esses produtos, ou seja, o que fazem com eles? Essa questão, que não foi aqui bem trabalhada, pôde tornar-se uma abertura para outras nuances que se desdobrarão depois dessa tese.

A cultura do consumo apoiada nas imagens veiculadas pela mídia onde anúncios e propagandas de produtos integram o cotidiano desencadeou um processo pelo qual o lugar da criança e do jovem na cultura foi re-definido engendrando novas práticas culturais que confrontam a posição social que estes têm ocupado na sociedade (Castro, 1998).

O livro organizado por Maria Luíza Oswald e Rita Ribes Pereira, em 2008, “Infância e Juventude – narrativas contemporâneas”, traz um conjunto de textos que, em diálogo com um aporte teórico-metodológico crítico, abordam como temas principais, a produção cultural, o consumo e os modos como adultos, crianças e jovens se relacionam na contemporaneidade.

Como parte da obra supracitada, na pesquisa intitulada “Mangá e produção de sentidos: reflexões sobre narrativa e contemporaneidade” de Adriana Hoffmann Fernandes, é problematizada a questão de que estudos que focalizam a Indústria Cultural e remetem, portanto, para questões relativas à sociedade de consumo ainda não são frequentes no campo da pesquisa em educação que vê no consumo cultural a fetichização da mercadoria e a desvalorização do sujeito que consome, sem considerar o uso que o sujeito faz do produto.

Para Fernandes (2008, p. 178) “a reificação do produto leva, muitas vezes, à interpretação simplista de que aqueles que o consome são passiva e mecanicamente influenciados pela mensagem que é sempre reprodutora”. Os jovens, por exemplo, mostram-se como críticos dessa cultura.

O que nos parece importante, nesse contexto é que o campo da educação e também da psicologia precisam se aproximar da visão que os jovens têm dos produtos que estão consumindo, pois isto pode ser reconhecido como expressão de suas

identidades/subjetividades. Por isso, justificou-se também trazê-lo como um tema que atravessa as experiências dos jovens.

Voltando a pensar na fala de Alysson que deu abertura a esta discussão: “Trabalho e escola: nessa sequência e não outra!”, também é possível abordarmos alguns dos sentidos do trabalho trazidos por esses jovens. Considero que as expectativas e atitudes deles com relação ao trabalho, emprego e desemprego são dimensões privilegiadas para apreender as transformações das referências culturais entre jovens.

Na sociedade contemporânea o trabalho ocupa um lugar central na vida das pessoas, pois como alguns autores (Bajoit; Franssen, 2010; Dubet, 2006, Dias, 2009; Frigotto, 2004, Antunes, 1999, 2000, 2003) sugerem, além de ser fonte de identificação social e profissional permite ao homem desenvolver uma atividade, aprimorar a sua capacidade de criar, a partir de um lugar social como trabalhador.

Por meio do trabalho é possível situar o lugar de quem fala, e descrever-se por meio de sua ação, ao falar daquilo que se é como pessoa o referente do trabalho constitui-se como um dos principais processos de identificação. No entanto, o trabalho não ocupa o mesmo sentido para todos os sujeitos, tampouco nas distintas épocas e contextos, não podemos pensar o trabalho senão em função de sua polissemia (Bakhtin, 2003).

Os sentidos do trabalho se alteram por condições do mundo contemporâneo⁶¹, os aspectos da globalização, do avanço das tecnologias, da flexibilização nas formas e relações de trabalho trazem o desaparecimento do chamado “pleno emprego” (Castel, 2005), bem como a modificação do modelo cultural do trabalho que passa da centralidade da ética do trabalho (Bauman, 2005) para dar ênfase à ética do rendimento (Bajoit; Franssen, 2010).

Como temos visto, os sentidos de uma palavra são múltiplos e plurais, como a própria vida dos jovens, por isso temos defendido o uso de algumas palavras no plural, como é o caso da juventude(s) e do próprio sentido(s), tal postura encontra-se

⁶¹ As discussões contemporâneas sobre o que é ou não trabalho, não podem estar desconectadas de uma história pré-industrial, da transição das formas feudais de trabalho para as indústrias, da importância das mudanças ocupacionais, da intervenção do Estado, do aparecimento dos sindicatos, do impacto das guerras e das políticas trabalhistas. Blanch Ribas (2003) nos convida a observar o trabalho ao largo da história e das culturas. Para este autor o trabalho figura como um referente de explicação sobre a vida das pessoas por isso sua relevância. Este não é objetivo nesta tese, para maiores detalhes a respeito ver, por exemplo, Dias (2009).

relacionada ao fato de não existir uma única direção para compreender uma palavra, mas sentidos polissêmicos e plurais.

O mesmo pode ser assumido ao nos referirmos ao trabalho. A pluralidade de contextos e como estes o configuram demonstram o caráter polifônico e multifacetado do mesmo, um fenômeno historicamente construído. Considera-se que as definições de trabalho do passado e do presente são símbolos de culturas, espelhos de poder. O que conta como trabalho é glorificado ou desprezado em cada época. Então a linguagem, ou seja, o discurso nos permite ler fragmentos incorporados de poder social mais amplo.

Referimos-nos ao trabalho de diversas formas, como uma atividade, uma tarefa, um ambiente, ou contexto físico, como uma técnica ou método de produção, como um significado subjetivo (tenho que trabalhar), como uma crença (é bom trabalhar), como um resultado (fiz um bom trabalho), como um valor (o trabalho é o mais importante em minha vida), como uma estruturação temporal (é hora de trabalhar), como um símbolo social e cultural (os japoneses são bons trabalhadores), como um intercâmbio social e econômico (tendo recebido, a troca de trabalho, vive do seu trabalho), como ética (o trabalho redime), dentre outras possibilidades (Dias, 2009).

O sentido se modifica em diferentes culturas, carrega consigo significados distintos, que historicamente vão se cruzando e transformando. A forma como cada cultura se organiza em torno do trabalho revela aspectos fundamentais da sua organização social, algumas culturas não distinguem trabalho de não trabalho, outras distinguem trabalho de prazer, outras se referem ao emprego como uma categoria particular do trabalho. O que conta como trabalho depende do contexto em que esta atividade ocorre; contemporaneamente, o trabalho pode ser qualquer forma de atividade transformadora, um dos eixos ainda centrais na identidade humana.

Trazemos a canção de Gonzaga Jr. “Guerreiro Menino”⁶², em que ele expressa em um verso a angústia do homem moderno para fazer alusão ao sentido de trabalho trazido pelos jovens participantes do ProJovem Trabalhador em Patos-PB que colaboraram com este estudo.

“Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida

⁶² Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/guerreiro-menino.html>.

E a vida é o trabalho
E sem o seu trabalho
Um homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata...
Não dá para ser feliz
Não dá para ser feliz”.

As implicações negativas na subjetividade dos jovens pelo lugar de não trabalho são expressas na ideia de que a vida é o trabalho, e sem ele o homem não é feliz. Assim, exercer uma atividade produtiva com caráter social assegurando independência financeira constitui-se para todos os jovens que participaram da pesquisa como uma experiência básica, essencial e relevante.

O trabalho significa uma experiência humana complexa e não encerra um sentido comum ou universal que a cada cultura somente dá o seu toque característico. É necessário aprofundar nessa compreensão a vivência do sujeito, de sua percepção, que é sempre permeada por sua historicidade e experiências que ao mesmo tempo se constituem em transformações de sentido.

Dias (2009) ao estudar o tema trabalho com jovens universitários encontrou que os sentidos retratados nos seus discursos refletem associações com o seu futuro e com o período de afastamento das atividades acadêmicas, quando as esperanças de dias melhores, de trabalho digno e de uma vida farta somente a educação e o maior grau de instrução possível que pode lhe oferecer. São expressões impregnadas de significados de pertencimento a um determinado grupo social, com algum saber e saber-fazer sobre a atividade profissional presumida.

Já neste estudo, como visto, ter um trabalho ganha o sentido de possibilidades de autonomia e autoria de sua vida, mesmo contrastando com a probabilidade de não exercer a profissão almejada, pois conta bastante pensar o tema como estratégias de sobrevivência possíveis, tendo como foco também o presente e não apenas o futuro.

Mesmo considerando que os jovens deste estudo possuem experiências muitas vezes semelhantes quanto ao fato de não possuírem um trabalho formal e que o valorizam positivamente, o trabalho assume diferentes conotações, tanto enquanto meio de sobrevivência das famílias, como também enquanto instrumento de *status* social.

Outro sentido que surge é o trabalho enquanto valor moral, visto que os jovens valorizam o trabalho como elemento para se conquistar dignidade e honestidade. Alguns jovens, como foi o caso de Alysson, por exemplo, disseram que ao ter um

trabalho começam a deixar de ficar mais nas ruas e ingerindo bebidas alcoólicas. Além disso, sua sociabilidade muda, pois deixam de sair com os colegas da rua e passam a sair com o pessoal do trabalho. No caso de Alysson, passou a frequentar o clube dos mototaxistas, o que lhe deu uma oportunidade inclusive de lazer.

Quando trazem em seus enunciados as palavras dos pais e professores, o caráter formador do trabalho também é exaltado. Este é tido como escola da vida e fator que protege os filhos das 'más companhias', diminuindo o estigma que associa pobreza à criminalidade (Lachtim, Soares, 2009; 2011).

Ao pensar os sentidos do trabalho, foi revelada uma das contradições básicas enfrentada pelos jovens é a falta de oportunidades do seu fazer e do uso de suas potencialidades e capacidades. Como pode ser visto, o trabalho é, ao mesmo tempo, necessidade vital, obrigação social e dever moral, cuja contrapartida é o *status* social que confere e a satisfação financeira que proporciona. Entretanto, tornou-se marcante as reflexões dos jovens sobre os antagonismos dos adultos de valorizarem o trabalho quase como a principal meta da vida e, mesmo assim, não existirem vagas de empregos formais suficientes e disponíveis para todos os jovens.

O trabalho em si mesmo pode não ser o meio para a auto-realização, mas os efeitos do desemprego são uma indicação clara de que o trabalho é uma instituição social central e essencial da maioria da vida das pessoas. Se o trabalho aliena o trabalhador, os efeitos do desemprego são muito mais perversos para a sua subjetividade. Por isso, concordamos com Dias (2009) ao afirmar que a possibilidade de não trabalho, está caracterizada na perda de referenciais estáveis que este proporcionava ao sujeito.

O tema do emprego e do desemprego entre jovens abarca uma amplitude mundial. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁶³ em um estudo intitulado *Tendências Globais de Emprego para a Juventude*, divulgado em 2010, na última década, a juventude, foi afetada sensivelmente pelo desemprego. Existem 88 milhões de pessoas jovens sem trabalho: 46% dos desempregados no mundo. Em 2010, cerca de 13,1% dos jovens, seguiu-se de um declínio moderado para 12,7%, em 2011. O relatório também aponta que a taxa de desemprego dos jovens revelou-se mais sensível à crise do que as taxas de adultos. Estima-se ainda que as taxas de

⁶³ Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/tend%C3%A2ncias-globais-de-emprego-para-juventude-2010>

desemprego entre jovens sejam pelo menos duas a três vezes superiores à média dos adultos, e tenderá a continuar aumentando.

As condições de aumento do desemprego e do enfraquecimento das formas de proteção social promovem obstáculos, onde alguns comportamentos são negados às pessoas como alternativas de identidade, envolvendo dimensões política e ideológicas maiores.

As condições atuais apresentam o desemprego como de origem estrutural, ou seja, são empregos que não serão repostos pela economia. Projeta-se um contexto de enorme turbulência social, que parece ser irreversível. O próprio trabalho tornou-se algo virtual e não se sabe como encontrá-lo e apesar de escasso continua sendo uma categoria vital para o ser humano, suporte de sua sociabilidade e identidade (Araújo, 2008; Dias, 2009).

Ao colocarem certa descrença nos estudos e hierarquizarem o trabalho antes mesmo da escola, os jovens também são críticos ao perceberem que não há uma relação direta entre o aumento da escolaridade e o aumento do número de postos ocupacionais. No entanto, dialeticamente, é possível perceber em seus discursos que a lógica do mercado, perpassadas por uma ideologia dominante faz também os jovens acreditarem que a formação profissional basta para a sua inserção ocupacional.

A ideologia liberal sobre a inserção no trabalho ganha reforço com a apologia ao autonegócio e ao empreendedorismo (Frigotto e Ciavatta, 2011). De forma geral, os jovens veem no fruto do trabalho o sucesso que almejam para suas vidas e de suas famílias. O trabalho apresenta, portanto, um importante valor para atingir metas, planos e projetos futuros. A mobilidade social é uma das metas a ser conquistada através do trabalho. Acredita-se na ideologia difundida que o esforço individual é responsável pela ascensão social (Guimarães, 2004; Raitz, Petters, 2008; Silva, 2011).

Nesse contexto, tal ideologia leva-nos a pensar que a possibilidade da inserção, reinserção e permanência no mercado de trabalho, é definida pelos méritos do indivíduo em alcançar seus diplomas. A individualização que decorre dessa lógica põe nos ombros do trabalhador a responsabilidade por fazer face a todas as incertezas e novos riscos, enquanto um gerenciador solitário do seu próprio percurso.

Muitos jovens trazem em seus discursos a ideologia do mérito, do esforço individual, uma racionalidade instrumental a serviço da produção e reprodução do sistema capitalista. Simultaneamente, em seus discursos o modelo atual de

organização do trabalho é criticado, quando eles indagam que as empresas exigem um jovem que seja polivalente, capaz de desempenhar várias tarefas ao longo do processo de trabalho.

Essa ideologia induz o jovem a se culpabilizar por não conseguir acessar o mercado de trabalho, seja por não ter tido como investir suficientemente na sua formação profissional, seja porque precisa se colocar à mercê de trabalhos insatisfatórios para poder ajudar na família e poder seguir com seus projetos de vida.

Em estudo realizado em 2011, Lachtim e Soares, buscando analisar os valores atribuídos ao trabalho por jovens de diferentes grupos sociais, observaram que a tentativa do jovem em investir na escolaridade, para escapar desse 'fantasma da inutilidade', também foi captada “Ah, porque é difícil, a gente não arruma emprego, principalmente quando a gente não tem estudo, né? A gente não arruma emprego fácil...” (E65, P). Em outra situação um jovem diz que “aí é complicado porque muitos jovens não conseguem o primeiro emprego, não têm oportunidade... Nas próprias escolas não tem preparo, não tem o ensino sólido para você passar em uma faculdade para você ter um futuro digno, o que mais? É difícil, é difícil” (E18, QC).

Muitas vezes jogamos sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas considerando que vivemos em uma sociedade desigual, além dos jovens se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vida, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação (Dayrell, 2007; Dubet, 2006).

Como podemos convidar os jovens a serem os mestres de suas identidades e de suas experiências sociais, se ao mesmo tempo eles são postos em situações em que não podem realizar esse projeto? A escola que poderia ser um espaço-tempo para o diálogo com os jovens tem assumido essa função? Quais sentidos ela tem ajudado a construir sobre a educação, o trabalho, o ser jovem? Há uma valorização do estudo pela possibilidade de sentido que os jovens encontram no presente, ou há uma valorização enquanto promessa futura?

Infelizmente, o que temos visto é que a escola, por si só, não consegue responder aos desafios de inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social.

Não negamos aqui o valor da educação formal, mas questionamos se realmente quem sai do sistema de ensino estará preparado tanto para a vida em uma sociedade complexa e injusta, para o mercado de trabalho e para o exercício

profissional. O estudo e o trabalho trazem uma expectativa de conseguir autonomia frente às exigências do mundo adulto, mediante a aquisição de novas habilidades e conhecimentos advindos da escola. Mas, como isso se dá na prática, na vida de sujeitos sociais concretos?

As palavras de Dayrell (2007, p. 1106) representam um pouco do que os jovens colocaram em alguns momentos: “a escola se mostra distante de seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada mais uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade de diplomas”.

As alianças, conflitos, imposições e estratégias são percebidas pelos jovens em relação à escola. Mas, apesar de a escola ser criticada por assumir quase sempre uma visão homogeneizante em relação aos jovens; os participantes compartilharam também narrativas que revelaram a escola como uma instituição educativa em processo de permanente construção social, que precisa se tornar um espaço aberto à complexidade de interações, subjetividades, identidades e experiências em suas unicidades.

Nesse sentido, a realidade escolar apareceu como mediada e mediadora no cotidiano dos jovens pelos desafios sociais mais amplos e também pelos modos singulares de apropriação, elaboração e reelaboração destes enquanto sujeitos sociais e históricos.

As políticas educacionais atuais e os movimentos sociais em busca da democratização do ensino público e de qualidade vêm tornando a escola como um espaço que se encontra em movimento de ampliação do atendimento de crianças e adolescentes (Corsetti; Garcia, 2008). Contudo, apesar do aumento de vagas, não houve ainda uma adequação da estrutura escolar às contradições e heterogeneidades desses sujeitos. “Se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade” (Dayrell, 2007, p. 1117).

A dificuldade que a escola manifesta de acolhimento e de entendimento das diferentes vivências culturais dos estudantes é tratada por Silva (2002)⁶⁴, em que os jovens apontam a escola como um dos principais territórios de vivência de situações

⁶⁴ O trabalho elaborado por Gilberto Silva (2002) e apresentado no Grupo Temático (GT) Educação Popular (GT6), tem como título “Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano popular”.

discriminatórias, de enfrentamentos invisíveis, mediados pelas significações atribuídas a aspectos visíveis, como a deficiência física, o vestuário, as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele.

Uma das expressões dessa tensão foi narrada por Priscila que compartilhou conosco uma experiência escola/família que marca seu modo de ser e sentir jovem.

A escola foi trazida por Priscila como um tema que atravessa o modo como ela se sentia. Conversei com ela sobre o porquê dos seus olhos estarem tão tristes naquele desenho junto ao violão. Ela quis conversar em particular comigo, pediu para desabafar um pouco e fomos para um espaço mais reservado lá fora do CSU.

Pesquisadora: *Eu gostaria que você me contasse um pouco sobre suas experiências, o que gosta de fazer, e porque que você desenhou aquele desenho?*

Priscila: *Bom, por que eu tava me sentindo daquele jeito, meio triste...*

Pesquisadora: *Sim, o que significa esse meio triste?*

Priscila: *Foi porque eu fiquei reprovada de novo, em matemática... ai tu sabe quando isso acontece a gente é reprovada não é só na escola, mas todo mundo te reprova. Lá em casa minha mãe quis me bater na cara, por isso eu fiquei assim, faz mais de meses que ela fez isso e eu não esqueço. Quero esquecer e não consigo, acho que não vou perdoar ela, eu fico com ódio disso... (para um pouco e esfrega os olhos)*

É como se a escola que é pra incluir, essa parada ai que os professores falam tanto, não acontece. (silencia)

Pesquisadora: *Por que você diz isso?*

Priscila: *Pra falar a verdade mesmo, a escola só serve pra reprovar a gente, por que daí é lá onde a pessoa é mais reprovada. Não tô falando só de reprovação de ano não, mas de tudo, tudo, tudo, tudo mesmo... os adolescentes não podem fazer nada do seu jeito que o povo nem respeita, tem que ser a letra daquele jeito, a leitura daquele lá, vareí...*

E é uma coisa: se você é reprovada na escola, lascou porque também tá reprovada na vida. Todo mundo te olha diferente, te reprova de novo e isso a pessoa leva pro resto da vida. Como o jeito que minha mãe veio pra cima de mim, quem disse que eu vô esquecer? Nunquinha!!! (...) mas é estranho por que eu tenho raiva dela e continuo amando...

Pesquisadora: *Que sentimento é esse, explica um pouco mais; o que você faz pra lidar com esse sentimento?*

Priscila: *O que você acha? Faço música!*

Pesquisadora: *Por que você diz isso?*

Priscila: *Pra falar a verdade mesmo, a escola só serve pra reprovar a gente, por que daí é lá onde a pessoa é mais reprovada. Não tô falando só de reprovação de ano não, mas de tudo, tudo, tudo, tudo mesmo... os adolescentes não podem fazer nada do seu jeito que o povo nem respeita, tem que ser a letra daquele jeito, a leitura daquele lá, vareí...*

E é uma coisa: se você é reprovada na escola, lascou porque também tá reprovada na vida. Todo mundo te olha diferente, te reprova de novo e isso a pessoa leva pro resto da vida. Como o jeito que minha mãe veio pra cima de mim, quem disse que eu vô esquecer? Nunquinha!!! (...) mas é estranho por que eu tenho raiva dela e continuo amando...

Pesquisadora: *Que sentimento é esse, explica um pouco mais; o que você faz pra lidar com esse sentimento?*

Priscila: *O que você acha? Faço música!*

Abordar a subjetividade dos jovens por meio de interações, posturas e valores que ocorrem nos contextos escolares e familiares foi sempre um ponto de tensão. Priscila ao comungar conosco sua experiência, possibilita-nos tocar alguns temas intrigantes, dentre eles a escola, os sujeitos e suas práticas sociais. Ela traz a escola enquanto signo que constrói significados e a escola configurada como espaço de silenciamento. Pela linguagem, foi possível colocar em tensão também os modos dos jovens re-inventarem seus problemas cotidianos, pela música Priscila enfrenta suas dores e suas alegrias.

Não consideramos a escola uma instituição estática, mas como palco sócio-histórico de tensões, conflitos entre diferentes propostas, ações e atos no sentido bakhtiniano dos termos.

A escola é vista como um fragmento do mundo contemporâneo. E nosso mundo se configura pelas contradições, pelos diversos encontros e desencontros entre teorias-práticas. A escola é vista como um lugar onde buscamos respostas que, por sua vez, parecem estar na origem de novas perguntas.

A escola e as práticas pedagógicas, no entanto, enfatizam o sujeito cognitivo, deixando à margem os muitos outros sujeitos que coexistem na criança e no adolescente. Sendo uma instituição formal de ensino, negligencia muitas vezes o fato de que no ato de aprender está presente o sujeito cognoscente, mas também o desejanter, o criativo, o ético, o histórico, o cultural. Não é apenas pela via da inteligência e do pensamento que nos encontramos com o conhecimento, mas também pelo consciente/inconsciente, pela emoção, pelo prazer, pela representação, pela imaginação, pela fantasia, pela simbolização, pela linguagem.

Diante do exposto, podemos considerar que no sujeito estas diferentes instâncias se interpenetram, estão em diálogo. Neste sentido, cabe dizer que todas as relações estabelecidas entre estas dimensões, a partir dos vínculos construídos com outros sujeitos sociais, são partes importantes da sua subjetividade.

É preciso problematizar com o jovem as imagens que deles temos, e que ainda atravessam o discurso pedagógico. Necessário se faz colocar em diálogo as concepções e as práticas pedagógicas que, talvez por não saber-lidar, proíbem os jovens de falar sobre sexo e sexualidade na escola, levando a mesma a ser silenciamento de questões que são relevantes para eles.

Contrária às concepções dicotômicas, pensemos que a escola como signo constrói um significado para quem formula e para quem espera pelas políticas

públicas. Seus discursos refletem e refratam a sociedade, por isso criticamos as ideias que apresentam a escola como promessa de um mundo melhor no futuro, pois consideramos que este é um dos muitos discursos que não se sustenta mais.

A forma como participamos da pesquisa representou uma experiência de reflexão, re-construção e de linguagem, que nos permitiu relacionar passado, presente e futuro baseados em uma ideia constante de movimento e de pertencimento múltiplos. O diálogo do grupo permitiu não só pensar temas importantes para os jovens, mas também fazer emergir a cidadania por meio da crítica responsiva e novos posicionamentos diante de nós e do mundo.

Para Rosa e Ferreira (2008) e Ferreira (2008) os jovens estão se expressando, relacionando-se socialmente e exercendo sua cidadania. Para buscar apresentar essa assertiva, as autoras buscaram em uma pesquisa de campo entender a prática *cosplay*⁶⁵ de jovens do Rio de Janeiro. No texto “Imagens corporais e práticas culturais juvenis” abordam à luz do pensamento bakhtiniano que tais práticas podem ser lidas como um dos numerosos rituais de expressividade estética.

As autoras defendem que, hoje, o sentido e o exercício da cidadania dos jovens não se refere mais exclusivamente ao desenvolvimento de ações de caráter político-transformador, como ocorreu na década de 1960, mas destacam que “a cidadania dos jovens passa por assumir a perplexidade com o presente, explicitando-o através de ‘espetáculos’ que denunciem a barbárie de seu tempo, chamando a atenção do público para a ineficácia dos grandes projetos sociais que não produzem os resultados esperados” (Rosa, Ferreira, 2008, p. 204).

Neste mesmo estudo, tem destaque o olhar crítico dos jovens em relação à escola, quando uma jovem afirma que lá não tem espaço para a ludicidade, é onde se chega *com vontade de ir embora*. Ao lançar um novo olhar para o que os jovens fazem e dizem identificamos variadas possibilidades de exercício da cidadania (Canclini, 1999; 2005).

As vozes dos jovens denunciam, reclamam e protestam contra uma sociedade que não tem direito de lhes pedir uma estabilidade que nenhuma das grandes instituições modernas é capaz de garantir: a política, o trabalho e a escola atravessam sua mais profunda e larga crise... a de identidade (Martín-Barbero, 2003). Diante disso, não seria mais próprio, ao invés de ficarmos batendo na tecla de que existe

⁶⁵ A prática *cosplay* supõe a exibição de personagens da indústria de entretenimento japonesa que congrega fãs de animes, mangás e videogames, tal como um desfile de modas.

uma crise na escola que afeta a escolarização de crianças e jovens, “lidarmos com a ideia de que estamos diante não de uma crise, mas de um contexto histórico do qual precisamos nos aproximar para não perder o bonde da história” (Oswald, 2008, p. 240).

A instituição escolar tem sido concebida como espaço privilegiado de construção de cidadania, portanto, como um lugar em que o exercício de um convívio democrático e solidário deve ser incentivado (Vasconcelos e Almeida, 2010). Para tanto, a escola precisa constituir-se um lócus onde a formação abranja tanto a habilitação técnica-científica dos jovens, como também a construção de sujeitos autônomos e responsivos, conscientes historicamente de suas histórias, e para que isso aconteça a ação educativa precisa estar pautada nos pilares do diálogo e da alteridade.

Falar de dialogismo e alteridade nas relações que são estabelecidas no contexto escolar, implica pensar a alteridade quando o outro é uma criança ou um jovem. Oliveira (2002, p. 3) defende que

A percepção das crianças enquanto Outros é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica, onde meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto. Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua condição de silêncio. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica.

Concordamos com Oliveira e também defendemos a mesma ideia em relação ao jovem, pois reconhecer a alteridade da juventude implica acolher sua absoluta heterogeneidade, sua diferença ao mundo do adulto, mas dialogicamente também é reconhecer sua pertença à categoria do gênero humano. Portanto, as crianças e jovens não estão isolados dos mesmos problemas que afetam os adultos no mundo material, físico, afetivo, histórico, cultural e social (Bakhtin, 2003; Vasconcelos, 2009).

Gostaríamos de destacar, todavia, que explicitar e desvendar alguns sentidos atribuídos à escola implica deixar invisíveis, marginais e não-problematizados outros tantos sentidos implícitos, impronunciados.

Os jovens quando problematizam as relações sociais, os objetivos e impactos da escola em sua dimensão institucional, apontam criticamente a necessidade dos

sujeitos educadores reconhecerem o sujeito em processo de escolarização, neste caso os jovens, como outro produtor de significados, no sentido de também acolhê-lo e compreendê-lo mediante múltiplas linguagens e estratégias relacionais.

Quando Priscila nos fala que “...a escola só serve pra reprovar a gente, por que daí é lá onde a pessoa é mais reprovada. Não tô falando só de reprovação de ano não, mas de tudo, tudo, tudo, tudo mesmo... os adolescentes não podem fazer nada do seu jeito que o povo nem respeita, tem que ser a letra daquele jeito, a leitura daquele lá, vareí...”, ela está em outras palavras, falando da importância do reconhecimento da alteridade, colocando para os/as professores/as e adultos de forma geral, se deixarem interpelar pelos jovens, respondendo às suas demandas e dúvidas de modo respeitoso e criativo nos saberes, nas opções didáticas, nas interações desenvolvidas, estabelecendo laços de comunicação e de reciprocidade que vivificam as tramas complexas de significados constitutivas dos contextos socioculturais.

Tomando por base um texto de Eliane Ribeiro Andrade que apresenta uma discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos⁶⁶, e permitindo as substituições possíveis, pensemos o que a autora traz, mas transpondo as reflexões para o campo da escola e das políticas públicas de juventude, mas especificamente, o ProJovem.

A escola, a partir do que os jovens trazem em seus diálogos precisa ser uma instituição aberta que valorize seus interesses, seus conhecimentos e suas expectativas (Andrade, 2004; Andrade e Paiva, 2009). A escola também precisa se abrir para incorporar a pluralidade dos sujeitos, suas atitudes, conhecimentos, linguagens, códigos e valores que são muitas vezes desvalorizadas ou desconhecidas por parte da cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos.

Além disso, é preciso que a escola favoreça a participação dos jovens, que respeite seus direitos e não somente em enunciados de programas e conteúdos. O que foi percebido e pontuado de maneira muito consciente por Priscila ao dizer que “É como se a escola que é pra incluir, essa parada aí que os professores falam tanto, não acontece”.

Arroyo (2001) nos lembra que os olhares sobre a condição social, política e cultural dos jovens tem levado às diversas concepções da educação e dos programas

⁶⁶ Os sujeitos educandos na EJA. Texto disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em outubro de 2010.

que lhes são oferecidos, pois os lugares sociais a eles reservados tem condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais.

Uma política de juventude comprometida com a formação humana precisa passar, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos.

O ProJovem, enquanto política de juventude, também precisa ser pensado e efetivado se propondo a motivar o jovem, mobilizando e desenvolvendo conhecimentos que partam da vida desses sujeitos, que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objeto de aprendizagem e de formação.

Uma primeira constatação é a existência de uma juventude enquanto experiência polifônica com tensões e ambiguidades. Significa dizer que os jovens estão expostos e são produtores de universos sociais diferenciados, bem como a laços e espaços múltiplos, heterogêneos. Ao buscar nos conceitos bakhtinianos fundamentos para refletir sobre a construção do conhecimento a respeito dos jovens, defendemos que uma política pública precisa pode adotar uma perspectiva dialógica acerca dos sujeitos e discursos, cuja atitude diante deles se baseie em visão constante de incompletude, fluidez e alteridade.

Para tanto, é essencial que se busque conhecer os jovens a partir de seus cotidianos, e que sejam avaliadas quais são as categorias centrais nos projetos de vida desses sujeitos, buscando desenvolver o sentido de pertencimento do jovem ao programa do qual ele estar participando. Uma das questões que emergem nesse debate é como construir uma política de juventude que dê conta de oferecer programas que tenham como prioridade a formação humana?

Nessa perspectiva, o ProJovem pode potencializar a valorização das questões culturais, bem como os espaços de diálogo, troca, aproximação entre jovens e adultos, de forma que os jovens possam se inserir nesses programas através de uma capacitação e do exercício da cidadania, por meio da crítica feita às questões do nosso tempo. Por isso, interessa-nos conhecer os contextos sociais e culturais em que a experiência da juventude se constitui, bem como conhecer os modos e processos a partir dos quais os jovens são convidados a pensarem sobre si e sua condição social. O modo como um programa 'chama' os jovens à participação também influencia não apenas no que eles fazem, mas em quem são e na forma como re-significam o que fazem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RE-SIGNIFICANDO E RE-SIGNIFICANDO-SE

Tudo se transforma.

Recomeçar é possível mesmo no último suspiro.

Mas o que aconteceu, aconteceu.

Bertolt Brecht

É com prazer que tomo a tarefa de comentar algumas questões sob a forma de considerações finais, pois se aqui cheguei é sinal de que os outros momentos da pesquisa foram vividos. De modo a situar essas palavras finais, gostaria de elencar as ideias principais a serem apresentadas em função dos objetivos propostos no início desse caminhar.

Pedindo desculpas antecipadas por assumir que a vivacidade do vivido não foi trazida em toda a sua intensidade, começo abordando como o processo de pesquisa constituiu-se espaço e tempo de significação, pois re-significando o tema que baila nestas páginas foi também momento de re-significar-me. Em seguida, algumas nuances dos jovens co-autores deste estudo são retomadas para falarmos sobre o ser jovem na sociedade contemporânea, com base nas suas narrativas. A questão das políticas públicas de juventude e as propostas de como podem ser pensadas à luz de uma abordagem bakhtiniana, completa, de forma geral, o que temos nos proposto.

A linguagem é tomada como signo, portanto, mutável, sendo por meio dela que ascendemos à nossa humanidade, em que a própria consciência é engendrada no social. Essa perspectiva de linguagem bakhtiniana foi um norte neste estudo, que atravessou os diferentes capítulos.

Ao retomar as reflexões sobre a pesquisa, seus movimentos, suas implicações e sua dinâmica, é importante pontuar que não sabia de início, mas fui percebendo, pouco a pouco, que estava diante de um outro modo de fazer, pensar e viver pesquisa.

Hoje sinto que minha maior fragilidade, o não saber, tornou-se justamente o que potencializou o meu fazer e o fazer-se pesquisadora. Por ser a primeira vez em que olhava para os outros enquanto *outros*, abri-me sensivelmente a querer ver e a querer mudar meu olhar.

Entendi nesse caminhar que o pesquisador não deve fechar-se dentro de posições tradicionais, mas precisa estar aberto para a reaprendizagem de seu ofício, o que se dá no confronto com novas modalidades de pesquisar, de escrever, de escutar, de pensar e sentir com o outro.

A epígrafe que abre nossas discussões expressa a ideia imperiosa que marcou esteticamente meu exercício de doutoramento, pois tudo se transforma, e por isso mesmo, recomeçar é sempre possível, sem renegar que o que aconteceu, aconteceu.

Foi por isso que, na tessitura desta tese, busquei expressar uma apresentação da pesquisa que leve em consideração não apenas aquilo que se coloca como objeto de crítica, mas o próprio movimento de pensamento que a produz. Assim, foi importante analisar cada caminho de pesquisa à luz do contexto no qual se desenvolve: as intenções da pesquisa, as condições para realizá-la e os pressupostos que a norteiam foi um ato do Ser-singular que sou.

Assumimos, pois, que os conhecimentos aqui trazidos não apenas evoluem, mas dialeticamente reevoluem ao indagar seu próprio processo de construção.

Bakhtin ajudou-me a pensar em uma perspectiva de pesquisa dialógica, em que a busca da compreensão dos fenômenos se dá de forma viva e ativa, no diálogo e na ação dos sujeitos, em que muitas vozes que foram ou que estão emudecidas são colocadas como fontes *primas* do saber. Sua teoria apresenta de forma concatenada, uma série de questões centrais que conformam, direta ou indiretamente a ética, a estética e a política, trazendo a unicidade necessária entre arte/vida, entre ciência/vida.

A maneira como a pesquisa e também as políticas públicas tratam ou maltratam a questão da relação com o outro, dependem certos efeitos do conhecimento. Do encontro e do seu fracasso, do diálogo e do seu equívoco se tece a produção de conhecimento em ciências humanas. Conhecimento que se produz, portanto, no paradoxo e na vertigem, pois sua possibilidade é alternativamente negada e afirmada.

O conhecimento é produto e processo que se tece relacionalmente. Com isso, os modos de produzir saberes e suas implicações nas vidas concretas das pessoas precisam guiar cada ato na investigação.

Essa nova perspectiva que se abriu possibilitou-me enveredar na produção de conhecimento abandonando o *sobre* e adotando o *com* os jovens, o que é tanto uma concepção e forma de estar no mundo como um estilo de escrita. Por outro lado, apresentar-se como *outro* na relação com os jovens, e ao mesmo tempo assumi-los

como *outro* no ato de pesquisar e compreender suas palavras, seus gestos, seus olhares e suas experiências são desafios que se traduzem no conhecimento constituído, ou seja, os textos produzidos pelo pesquisador no ato de pesquisar.

A investigação foi pensada como meio de descobrirmos como intervir, e ela foi intervenção, transformação dos envolvidos. Foi ainda espaços de revelar-se, de construirmos conjuntamente quem somos e de re-significar os temas do nosso cotidiano, nossos modos de ser e estar no mundo.

Ao procurarmos entender os processos de subjetivação dos jovens, como se enunciam e o que dizem de suas experiências, realizamos um olhar sobre os papéis exercidos por eles, tomando-os como práticas discursivas que servem de campo para que pensemos nossa sociedade, o modo como estamos lidando com o humano no passado, presente e futuro.

Por meio das estratégias de aproximação os jovens (re)viveram e contaram suas histórias, riram e se emocionaram com elas, revelaram seus segredos, fizeram denúncias, criticaram, construíram conhecimentos sobre si e sobre o outro, sobre o mundo.

Nossas rodas de discussão foi processo deflagrador, ampliando a possibilidade de resgate da história de vida desses jovens, suas falas podem e devem ser tratadas como objeto de cultura, pois cada contexto de enunciação encontra-se impregnado da realidade e das influências ideológicas, bem como do entrelaçamento das subjetividades.

As temáticas trazidas se configuraram como palco de batalhas ideológicas. Nesse estar com os jovens visões de mundo e conhecimentos entraram em constante conflito, e isto foi muito positivo, pois permitiu que os jovens se engajassem discursivamente em um processo de reflexão sobre a própria ação. A pesquisa é uma intervenção!

Foi com os jovens que temáticas como o lazer que a cidade não oferece, a importância do diálogo na família e na escola, o consumo, a sexualidade, a saúde, a educação, o trabalho e tantos outros “nós” da nossa sociedade foram pensados.

Colocar no debate os sentidos, a polissemia do que falávamos era nosso compromisso. Consideramos que as dinâmicas dos sentidos envolvem múltiplas facetas históricas, processuais e complexas, por isso não se pode referir a um único e absoluto sentido sobre algo, porém o sentido demarca uma interpretação do relacionamento entre o ser humano e o seu mundo, ou sua visão de mundo.

Vimos que o trabalho como algo necessário às condições de cidadania desses jovens, mantém suas funções de inserção social, de condição para a obtenção de direitos, de reconhecimento da identidade profissional, e meios para a produção e reprodução da vida. Algo que assume uma relevância na vida deles, pelas condições de empobrecimento a que estão expostos, mas que não é acessível a todos.

O trabalho, para os jovens, significava, além da sobrevivência diária, a possibilidade real de construção de projetos de vida no que se refere à continuidade dos estudos, à mobilidade e à ascensão social. O trabalho também foi valorizado por permitir aos jovens usufruir dos bens produzidos socialmente, seus discursos estão atravessados pelo valor de realização no capitalismo, pois de fato, o que realmente efetiva o consumo é a venda advinda do trabalho, neste estão depositados outros sonhos como a independência financeira ou formar uma família.

O trabalho, como um dos temas centrais trazidos nas enunciações dos jovens, tem uma dimensão instrumental (fonte de ganhos, ocupação do tempo) como também comporta uma forte dimensão expressiva (realizar-se socialmente e pessoalmente). Os jovens, por enfatizarem as preocupações econômicas parecem estar dispostos a enfrentar qualquer trabalho, e se culpam, muitas vezes por não estarem trabalhando. Isso é cruel!

Quanto à escola, apareceu com forte visão negativa, por não ser lugar de acolhimento das demandas dos jovens, mas sim de silenciamentos. Também por ser contexto de incoerências e de desmotivação pela forma como os adultos vivenciam tal espaço. No entanto, concomitantemente, a valorização da educação se dá pela via da escola formal e do conhecimento útil para a qualificação profissional.

A sexualidade, o sexo, o prazer, o uso ou não uso de preservativos e suas consequências também foram temas que colocaram em tensão nossas certezas e incertezas, revelando que viver é participar desse diálogo inconcluso que constitui o humano. Importante se faz dizer que as colocações dos jovens não se manifestam no vazio, mas revelam o modo como os sujeitos encontram-se posicionados na sociedade.

Por isso a tese central que estamos defendendo é que os jovens tomados como textos e perpassados pela polifonia, revelam a presença de outros textos, marcados pelos contextos em que estão. Há, pois uma relação texto-contexto-intertexto que faz cada jovem um ser singular e único, não cabendo em nenhuma categoria teórica, visto que a construção de sentidos de um texto é, por definição, inacabável.

Portanto, parafraseamos Charlot (2000) ao relacionar a noção de sujeito às características que definem a própria condição antropológica que constitui o ser humano, mas permitindo algumas modificações, podemos dizer que o jovem é um ser igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de um determinado grupo e diferente de todos como um ser singular.

Assim, criticamos as políticas públicas aqui analisadas por pautarem suas ações em torno do binômio qualificação-emprego como alternativa para a inserção profissional, sem pensar de forma mais complexa e contextualizada a formação humana. Sugerimos que as estratégias e programas direcionados aos jovens realizem leituras mais aprofundadas das relações entre formação e emprego, entre a economia e a educação.

Quanto às contradições reais que se encontram na base do ProJovem Trabalhador, percebemos que a perspectiva da educação emancipatória, não se efetiva na prática. Defendemos que com base na vertente de abordagem sócio-histórica, na crítica à cultura e pautada nos princípios do dialogismo e da alteridade, é possível produzir reflexões necessárias à transformação de práticas no contexto desse programa.

As práticas de programas de juventude precisam ser tomadas como experiência estética, pois como nos diz Oswald (2011, p. 25) “experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota da pele, é o que me salta aos olhos, é o que me bole por dentro e me aperta o peito, é o que não tem medida”.

Pelo que foi visto, os dias de nos encontramos constituíam uma experiência estética para todos nós, mesmo nos dias em que os diálogos eram puro conflito. Por isso, enfatizamos que o diálogo e a alteridade precisam se tornar atos nas relações com os jovens, considerando que existem conflitos e tensões nesse processo. Como podemos fazer isso? Mapeando fronteiras entre os mundos juvenis e adultos e desenhando outras imagens da infância, da juventude e da vida adulta na sociedade contemporânea. Essa tarefa abre fendas para a construção de relações, tecidas no âmbito do próprio processo de pesquisa, na família, nas escolas que são instauradoras do diálogo entre gerações.

Consideramos importante olhar e ouvir o que os jovens têm a dizer, buscando romper com as representações que os associam a posturas exclusivamente

hedonistas e/ou violentas e com o estereótipo de geração submetida, descompromissada com o bem estar e com os destinos do mundo.

Inclusive porque a subjetividade tem identidade alheia, então nós adultos, pelo lugar que ocupamos na sociedade precisamos pensar mudanças em nós também, buscar alargar o diálogo, pois possibilidades de transformação surgem pela linguagem. Além disso, na historicidade do sujeito temos o caminho para compreender o espaço que eles ocupam, o momento em que vivem, os grupos sociais os quais pertencem, as vozes que os povoam e o caracterizam.

Dentre as contribuições do trabalho crítico de Benjamin está a relevância de captar no cotidiano a materialidade da cultura, para a partir de um estudo minucioso de seus fragmentos e da inserção destes na dinâmica social propor uma interpretação que convide a pensar sobre a época em que estamos imersos.

Quando falamos de ser jovem e das juventudes, o tema se insere na vida cultural contemporânea, nos modos de fazer e, principalmente de pensar em nossa sociedade. Ignorá-lo, representa alijar-se de um mais claro entendimento da gestão do conhecimento dos indivíduos de hoje, o que vem a afetar os mais diversos campos da vida.

Diante de todo o exposto, ficam obviamente abertas numerosas questões, pistas e até provocações, que não cabem na dimensão desta tese, mas que reforçam a necessidade de pensar os objetos e sujeitos aqui trazidos em toda a sua complexidade, a partir de matrizes que não cabem no domínio de um único campo disciplinar.

Por tudo isso, pretendemos frisar que nossa proposta é de uma política pública responsiva, polifônica, dialógica e alteritária. É justamente na singularidade dessa configuração e na sua fertilidade indagadora que uma política pode buscar no diálogo com os jovens outros modos de ver as juventudes.

No compromisso de praticarmos novas sensibilidades, desejaria ser como uma criança com quem convivo, que observa o mesmo desenho animado várias vezes e consegue se encantar, sorrindo maravilhado com as mesmas cenas cada nova vez que as olha. Por isso, as palavras de Marcel Proust tornaram-se a epígrafe primeira desta tese, visto que “A verdadeira viagem da descoberta não consiste em procurar novas paisagens, mas em possuir novos olhos”.

Gostaria de expressar que a leitura final para ver o todo desta tese me conduziu a dar este acabamento. Cada pergunta feita neste texto foi direcionada primeiramente

a mim mesma. Elas nem sempre possuem respostas, mas foram me conduzindo, me transformando, me tocando e me refazendo na relação com os outros que por mim passaram. Assim, só me resta dizer que, tal como Ariano Suassuna, das três virtudes teologais, eu sou fraca na fé, fraca na qualidade, mas me resta a esperança. Esperança que me move a desejar dias melhores não apenas para os jovens, mas também para adultos, crianças e idosos.

Esperança de ver uma sociedade, um mundo mais justo, em que a riqueza existente possa ser distribuída de forma mais justa, para que ao anoitecer possamos dormir sabendo que *outros* são respeitados enquanto humanos.

Na busca de saber quem são os jovens, Priscila me presenteou com uma música de Maria Bethânia, ela revela meus sentimentos e conhecimentos ao concluir esta pesquisa. Permitam-me trazê-la quase na íntegra, sem muitas análises, mais para permitir a polifonia de senti-la. Os jovens me ensinaram que é preciso brincar de viver⁶⁷

Quem me chamou
 Quem vai querer voltar pro ninho
 Redescobrir seu lugar
 Pra retornar e enfrentar o dia-a-dia
 Reaprender a sonhar
 Você verá que é mesmo assim, que a história não tem fim
 Continua sempre que você responde "sim"
 À sua imaginação
 À arte de sorrir cada vez que o mundo diz "não"
 Você verá que a emoção começa agora
 Agora é brincar de viver
 Não esquecer, ninguém é o centro do universo
 Assim é maior o prazer
 E eu desejo amar todos que eu cruzar pelo meu caminho
 Como eu sou feliz, eu quero ver feliz
 Quem andar comigo, vem.

Por fim, ressalto que uma tese, enquanto objeto estético, sempre traz a marca daquele que o produz em sua condição contemplativa, assim como é desta condição que desliza a responsabilidade sobre aquilo que contempla. Espero estar instaurando discursividade.

⁶⁷ **Brincar de Viver** - Maria Bethânia <http://letras.mus.br/maria-bethania/47218/>

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil. *Última Década*, Viña del Mar, CIDPA, no 16, p. 119-155, 2002.

_____. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V. e PAPA, F. de C. (org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ABRAMO, H. W. *Cenas Juvenis*, São Paulo, Editora Página Aberta, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, no 5/6, p. 25-36, maio-dez, 1997. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade).

ABAD, M.; BRANCO, P. P. M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005, 448 pp.

ALMEIDA, L. L. de. A juventude e suas representações. *Revista da UFG*, Número Especial Juventude Ano VI, n. 1, jun, 2004.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu Outro*. Bakhtin nas Ciências Humanas.. 1. ed. São Paulo: Musa, 2001. 302p.

_____. Abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*. Nº 116, p.7-17, julho/2002.

_____. *O pesquisador e seu Outro*. Bakhtin nas Ciências Humanas. 2. ed. São Paulo: Musa, 2004. 302p.

_____. Cronotopo e exotopia. In BRAIT, B. *Bakhtin - outros conceitos chave*. S. Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

AMORIM, M.; FREITAS, M. T.; KRAMER, S.; SOUZA, S. J. E.; PEREIRA, R. M. R. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 116, p. 07-20, 2002.

_____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In BRAIT, B. *Bakhtin – Dialogismo e Polifonia*. S. Paulo: Contexto, 2009, p. 17-44.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In. OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.43-54.

ANDRADE, E. R.; PAIVA, Jane. Políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos no RJ: estudos da região metropolitana. 2009. *Anais Reunião Anual da Anped*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt18/t186.pdf>. Acessado em 20/09/2012.

ANDRADE; C. C. de A. Juventude e políticas sociais no Brasil. In: Castro, J. de; Aquino, L. (orgs.) *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2008.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 53-61, 2003.

ARAÚJO, E. S. DE A. Jovens no mundo do trabalho: educação e renda em uma sociedade líquida. *Dissertação*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, 2008.

ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. (Trad. Dora Flaksman). Rio de Janeiro: JC Editora, 1981.

ARROYO, M. *Ofício de Mestre*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BAJOIT, G.; FRANSSSEN, A. O Trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 15, p. 76-95, maio/dez. 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1992.

_____. *Para uma filosofia do ato* [Towards a Philosophy of Act] (C. A. Faraco & C. Tezza, Trans.). Tradução não publicada. (Originalmente publicado em 1921), 1993.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BARBIANI, R. Mapeando o discurso teórico Latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. *Revista Textos & Contextos*. Porto Alegre, v. 6, n.1, p.138-153. Jan;/Jun. 2007.

BAUDRILLARD, J. *A Sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. *Globalização – As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*. I. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BERENSTTEIN, P. *O desafio aos deuses: a fascinante história do risco*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 191-200.

BLANCO, D. M. O ProJovem urbano na trajetória das políticas para juventude. Desafios do programa e perspectivas de análise. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 2, n. 3, julho, 2010, pp. 1- 12.

_____. À luz do dia, nem todos os gatos parecem pardos. Percepção de jovens sobre os limites e possibilidades do Projovem urbano. Porto Alegre: UFRGS. *Dissertação* (mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BORRACCI, R. A. Revisão Ética e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nas Publicações de Pesquisas Cardiovasculares na Argentina. *Arq Bras Cardiol*, 90(5): 317-321, 2008.

BOURDIEU, P. “A juventude é apenas uma palavra”. In: Bourdieu, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin – Dialogismo e Polifonia*. S. Paulo: Contexto, 2009. , p. 45-72.

BRANDÃO, E. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, M. L. (org.). *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 63-86.

BRASIL. *Constituição* (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF; Senado, 1998.

_____. República Federativa do. Secretaria Geral da Presidência da República/Coordenação Nacional do ProJovem. *ProJovem: Programa Nacional de Inclusão de Jovens*. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Texto integral. Brasília, março de 2005b. Disponível em: <
http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Documentos/projovemf> Acesso em: 22 Jan. 2010.

_____. *Lei n.º 11.129*, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a

Secretaria Nacional de Juventude. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, 2005a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 22 Jan. 2010.

BRASIL. *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas* / Regina Célia Reys, Novais, Daniel Tojeira Cara, Danilo Moreira da Silva, Fernando de Carvalho Papa (orgs.) – São Paulo: Conselho Nacional de Juventude, Fundação Friedrich Ebert, 2006.

_____. *Programa Nacional de Inclusão de Jovens*. Projovem. Subsistema de avaliação do programa. Relatório Parcial de Avaliação do Projovem 2007. Brasília, 2008.

_____. *Projeto do Programa ProJovem*. Programa Nacional de Inclusão de Jovens Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude: Brasília, 2005c.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Saúde. N 196/96. 1996

CALAZANS, G. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. *Retratos da Juventude Brasileira – análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. P. 215-242.

CAMPOS, C. C. G.; JOBIM E SOUZA, S. Mídia, Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (1), 12-21, 2003.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais na globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANELLA, D. de M. e S. Nos modos de dizer-se de jovens, algumas estéticas existenciais do contemporâneo. Tese. (doutorado em educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, 2009.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista Teias*, v.12., n. 26. 07-22. Set./Dez., 2011.

CASTRO, J. A.; AQUINO, L. (orgs.). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Texto para Discussão N0 1335. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2008.

CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. *Juventude e Políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009. 317 p.

CASTRO, L. R. de. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. *Psicologia Política*, 14 (7), 2008.

CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.) *Pesquisa Intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Faperj/NAU, 2008.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma do fazer políticas-políticas de/para/com juventude. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Campinas, v.19, n.2, p.19-46, 2002.

CHAMBOREDON, J. C. "Adolescence et post-adolescence: la 'juvénisation'". In: ALEON, MORVAN, LEOVICI. *Adolescence terminée, Adolescence interminable*. Paris: PUF, 1985.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

CORSETTI, B.; GARCIA, E. E. B. *O lugar da escola na vida dos jovens e o lugar dos jovens na vida da escola*. In: BRASA IV, 2008, New Orleans, Louisiana. Disponível em: www.brasa.org/_sitemason/files/kAjHs4/Corsetti%20e%20Garcia.doc Acesso em 20/02/2012.

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

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128.

_____. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 24, Set./Out./Nov./Dez. 2003.

DEBERT, G. G. *A Reinvenção da Velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento*. São Paulo: Universidade de São Paulo, FAPESP, 2004.

DEL CAMPO, E. R. A. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 5. col. – São Paulo. Atlas, 2009.

DELUIZ, N. Projovem trabalhador: avanço ou continuidade nas políticas de qualificação profissional? *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010.

DIAS, M. S. de L. Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de universitários. *Tese (Doutorado em Psicologia)*. Programa de pós-graduação em Psicologia. Universidade federal de santa Catarina. Centro de filosofia e ciências humanas, 2010.

DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2003.

_____. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, A. H. Mangá e produção de sentidos: reflexões sobre narrativa e contemporaneidade. In: OSWALD, M. L. M. B. & PEREIRA, R. M. R. (orgs.). *Infância e Juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis: DPA; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 177-200.

FERREIRA, H. M. C. Jovens e jogos eletrônicos: práticas culturais e modos de subjetivação. Rio de Janeiro, 2008. 154 f. *Mestrado em Educação*. Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Mimeo. (A dissertação pode ser acessada na íntegra no portal do Proped www.proped.pro.br)

FERREIRA, M. B. A linguagem e os processos de enunciação, dialogismo e polifonia. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, v. 7, n. 1, pp. 67-75, 2004.

FIORIN, J. L. . Introdução ao pensamento de Bakhtin. 1. ed. São Paulo: Ática, 2006. v. 1. 144 p.

FIORIN, J. L. . Linguagem e interdisciplinaridade. *Alea. Estudos Neolatinos*, v. 10, p. 29-53, 2008.

FIORIN, J. L.. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008.

FLORES, R. L. B. A gente se vê por aqui? Percepções de espectadores infantis sobre crianças na televisão Rio de Janeiro. *Dissertação*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, 2011.

_____. *Introdução à linguística da enunciação*. Contexto: São Paulo, 2005.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-164, 2o sem. 2009.

FONSECA, L. S. Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8 n. 1, p. 137-153, mar./jun.2010

FORMENTÃO, F.; HENRIQUES, M. R. Filosofia da linguagem: possibilidades dialógicas de estudo entre comunicação, sociedade e cultura. *Anais do XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul*, 2012.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

_____. A perspectiva sócio -histórica : uma visão humana da construção do conhecimento.. In: Maria Teresa de Freitas; Solange Jobim E Souza; Sônia Kramer. (Org.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. 1ed .São Paulo: Cortez Editora, 2003, v. 107, p. 26-38.

_____. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e escola*. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

_____. A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios. *Vertentes* (São João Del-Rei), v. 1, p. 28-37, 2007.

_____. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: Maria Teresa de Assunção Freitas; Bruna Sola Ramos. (Org.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. 1a.ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, v. , p. 13-24.

FREZZA, M.; MARASCHIN, C.; SANTOS, N. S dos. Juventude como problema de políticas públicas. In: *Psicologia & Sociedade*; 21 (3): 313-323, 2009

FRIEDRICH, M. O Programa nacional de Inclusão de Jovem – ProJovem: uma análise entre o propósito e o vivido em Goiânia. *Dissertação*. Programa de Mestrado em Educação e Ciências Matemáticas. Universidade Federal de Goiás, 2009.

FRIGOTTO, G. (2004). Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 180-216). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2011.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In Freitas, Maria Tereza; Souza, Solange Jobim e Souza; Kramer, Sonia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GERMANO, M. G. *Uma nova ciência para um novo senso comum*. Campina Grande – PB: Edupeb, 2011.

GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre a sociologia e a história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, N. “Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil”, in Abramo, Helena & Branco, Pedro (orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

JOBIM e SOUZA, S. A estética e a psicologia. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 11, n.11, p. 43-56, 1999.

_____. *Por uma leitura estética do cotidiano, ou a ética do olhar*. Leitura: teoria e prática, v. 24, n.24, p. 35-46, 1994.

_____. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: Uma contribuição crítica a pesquisa da infância. In: Infância: Fios e desafios da pesquisa. S. Kramer e M. I. Leite. (Orgs.). Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. *Subjetividade em questão - A infância como crítica da cultura*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2000. v. 1. 164p .

JOBIM e SOUZA, S.; CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 83-115, 1998.

JOBIM e SOUZA, S.; GAMBA JUNIOR, N. AIDS - Transformando casos em histórias: uma pesquisa intervenção. *Revista Electrónica de Psicología Política*, v. 7, p. 1-24, 2007.

KERBAUY, M. T. M. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? *Estudos de Sociologia*, Araraquara, 18/19, 193-203, 2005, p. 192-204.

KESKE, I. H. Dos sujeitos enunciadore e seus contextos dialógicos: Bakhtin e seu outro. *Anais do IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa Intercon – XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2012.

KONDER, L. *O curriculum mortis e a reabilitação da autocrítica*. Disponível em: <<http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/256-o-curriculum-mortis-e-areabilitacao-da-autocritica->>>. Acesso em: 3 nov. 2011.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com criança. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), n.116, p. 41-59, 2002.

_____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2007a.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In Freitas, Maria Tereza; Jobim e Souza, Solange; Kramer, Sônia. *Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

KRAMER S.; LEITE M. I. (org.). *Infância e Produção Cultural*. São Paulo, Papyrus, 1998.

_____. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2007, v. 1, p. 13-38.

LACHTIM, S. A. F.; SOARES, C. B. Valores atribuídos ao trabalho e expectativa de futuro: como os jovens se posicionam?. *Trab. educ. saúde* (Online) [online]. 2011, vol.9, n.2, pp. 277-294. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462011000200007>. Acesso em 20/12/2011.

_____. Trabalho de jovens estudantes de uma escola pública: fortalecimento ou desgastes? *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 62, n. 2, p. 179-186, 2009.

LACOMBE, R. B. A infância dos bastidores e os bastidores da infância: uma experiência com crianças que trabalham em televisão. *Dissertação* (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2004, 133 f.

LEITE, F. B. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. *Revista Magistri*, v. 1, n. 1, 2011, p. 43-63.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MACEDO *et al.* Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. IN In: Pereira, Rita Marisa Ribes e Macedo, Nélia Mara Rezende (orgs.) *Infância em Pesquisa*. (no prelo), 2012.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. de. Vygotsky e Bakhtin/Voloshinov: dialogia e alteridade. In: *Bakhtiniana*. São Paulo. V. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre, 2011.

MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. in: Wilton de Souza.(org.) *Sujeito o lado oculto do receptor*. SP: Brasiliense, 1995. pp.39-67

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações - Comunicação, cultura e hegemonia* Trad. Ronald Polito, Sérgio Alcides. Rio: Editora UFRJ, 2002, 360p.

MARTINS, P. C. M. Risco na infância: Os contornos da evolução de um conceito. Em: Manuel Sarmento e Maria Cristina Soares Gouveia (Orgs.). *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELLUCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. N. 5, dez., pp. 6-14, 1997.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

MINAYO, M. C. S.; COIMBRA, C. E. A. Introdução: entre a liberdade e a dependência – reflexões sobre o fenômeno social do envelhecimento. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza & COIMBRA JR., Carlos Everaldo Álvares (orgs.). *Antropologia, Saúde e Envelhecimento*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. p. 11-24.

MIRANDA, L. L. Subjetividade: A (des)Construção de um Conceito. In: Solange Jobim e Souza. (Org.). *Subjetividade em questão: A Infância como Crítica da Cultura*. 1ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000, v. , p. 29-46.

_____. Consumo e produção de subjetividade nas tvs comunitárias. In: *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, v. 19 - n. 1, p. 199-214, Jan./Jun. 2007

_____. Contribuições de Mikhail Bakhtin para a pesquisa-intervenção nas TVs comunitárias. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*. 1 ed. Rio de Janeiro: Nau e Faperj, 2008, v. 1, p. 1-664.

NOVAES, R. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. In: *Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida*. São Paulo, outubro de 2007.

OIJ. *Plano Ibero-Americano de Cooperação e Integração da Juventude*. 2009-2015 Outubro, 2008.

OLIVEIRA, K. M. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. S. Paulo: Cortez Editora, 2002.

SILVA, A. C. da. Juventude, educação e periferia: os sentidos da escola. *Tese*. (doutorado em educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, 2011.

OSWALD, M. L. M. B.; PEREIRA, R. M. R. (orgs.). *Infância e Juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis: DPA; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

_____. Educação pela carne: estesia e processos de criação. In: *Educação, experiência estética*. PASSOS, Mailsa Carla Pinto, PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.). Rio de Janeiro: Nau, 2011.

_____. Ver e sentir: imagem técnica, recepção e leitura. In: OSWALD, MARIA Luiza M. Bastos; PEREIRA, Rita Maria Ribes (orgs.). *Infância e Juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis: DPA; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 237-255.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Sociológica*, vol. XXV, n. 105-106, pp. 139-165, 1990.

_____. Praxes, graffitis, hip hop: movimientos y estilos juveniles en Portugal. In: FEIXA, C.; COSTA, C.; PALLARÉS, J. (Org.). *Movimientos juveniles en la Península Ibérica: graffitis, grifotas, okupas*. Barcelona: Ariel, 2002. p. 11-33.

_____. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

_____. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003a.

PAIVA, V. S. F. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e o sujeito sexual. In: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. (orgs.) *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: IMS-UERJ, 1996, p. 213-234.

PANCERA, N. K. Linguagem, enunciação, enunciado – ponto de partida para o ensino de língua portuguesa. *Educere – Revista da Educação*, vol. 2, n. 1, jan/jun, 2002.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 5, Set./Out./Nov./Dez, 1997, pp. 15-23.

PEREIRA, C. da S. Os Wannabees e suas tribos: adolescência e distinção na internet. *Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 15, n. 2, maio-agost, 2007.

PEREIRA, R. M. R. O uso da imagem na pesquisa em educação: desafios contemporâneos. Material Mimeografado. 2000.

_____. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, pp. 235-264, julho/ 2002.

_____. Artes do dizer e do dizer-se: Narrativas infantis e usos de mídia. Projeto de pesquisa apresentado ao Edital Jovens Pesquisadores, 2008.

PEREIRA, R. M. R. A pesquisa como experiência estética. In: Educação, experiência estética. PASSOS, Mailsa Carla Pinto, PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.). Rio de Janeiro: Nau, 2011.

_____. Pesquisa com crianças. In: Pereira, Rita Marisa Ribes e Macedo, Nélia Mara Rezende (orgs.). *Infância em Pesquisa*. (no prelo), 2012.

PEREIRA, R. M. R.; Santos, N. de O. A melhor novela da minha vida. As crianças e as novelas "Rebelde". In: OSWALD, MARIA Luiza M. Bastos & PEREIRA, Rita Maria Ribes (orgs.). *Infância e Juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis: DPA; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 107-138.

PEREIRA, R. M. R.; SALGADO, R. G. ; JOBIM E SOUZA, S. . O pesquisador e a criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, p. 1019-1035, 2009.

PINHEIRO, M.; LEITAO, S. Bakhtin e a "vida dos outros". In: *Rev. Mal-Estar Subjetividade*. 2010, vol.10, n.1, pp. 87-110. ISSN 1518-6148.

PORTUGAL, F. T. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os atores sociais. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*. 1 ed. Rio de Janeiro: Nau e Faperj, 2008, v. 1, p. 178-204.

PRADO, M. A. M; OLIVEIRA, M. M; OLIVEIRA JÚNIOR, O. A pesquisa-intervenção e a emergência dos atores sociais: considerações a partir da experiência de jovens rurais. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*. 1 ed. Rio de Janeiro: Nau e Faperj, 2008, v. 1, p. 178-204.

QUAPPER, K. D. *¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progressivamente a los mundos juveniles*. Disponível em www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/2003/drogas/modulo4/classe2/doc/juventud.doc Acesso em 03 de março de 2009.

RAITZ, T. R.; PETTERS, L. C. F. "Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família". In: *Psicologia & Sociedade*, 20 (3): 408-416, 2008.

RAMOS, F. R. S. *et al.* A eticidade na pesquisa qualitativa em saúde: o dito e o não dito nas produções científicas. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(Supl. 1):1673-1684, 2010.

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: um campo de estudio; breve agenda para La discusión. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, 2003.

REIS, A. C. dos; ZANELLA, A. V. A constituição do sujeito na atividade estética da dança do ventre. In: *Psicologia e Sociedade* (Impresso), v. 22, p. 149-156, 2010.

RILKE, R. M. R. *Fotografia*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

ROCHA, S. L. A. da. Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de ensino médio / Waldir Toledo de Paiva Jr. - 2011. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

ROSA, A. C. P. da S.; FERREIRA, H. M. C. Imagens corporais e práticas culturais juvenis. In: OSWALD, MARIA Luiza M. Bastos & PEREIRA, Rita Maria Ribes (orgs.). *Infância e Juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis: DPA; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 201-214.

SALGADO, R. G.; PEREIRA, R. M. R.; JOBIM e SOUZA, S. Pela tela, pela janela: Questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. In: *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 9-24, jan./abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de maio de 2009.

SANTIAGO, S. “O narrador pós-moderno”. In *Nas malhas da letra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, N. de O. Intimidade e estranhamento na pesquisa com crianças. In: Pereira, Rita Marisa Ribes e Macedo, Nélia Mara Rezende (orgs.). *Infância em Pesquisa*. (no prelo), 2012.

SATO, L.. Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*.. 1ed. Rio de Janeiro: Nau e Faperj, 2008, v. 1, p. 171-178.

SCORSOLINI-COMIM, F.; SANTOS, M. A. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. In: *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 2012.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*, vol. 16, n. 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990, p. 5.

SILVA, A. C. F. Jovens e políticas públicas: representações sociais de educação entre jovens do Projovem urbano na cidade de João pessoa PB. *Dissertação*. Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em educação. Universidade federal da Paraíba, 2011.

SILVA, E. R. A. da; ANDRADE, C. C. de. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In Castro, Jorge Abrahão de; Aquino, Luseni Maria C. de; Andrade, Carla Coelho de. (orgs.) *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009. PP. 41-57.

SILVA, L.; PONTES, R. C. P.; DAMASCENO, I. dos S. S. *O Projovem trabalhador como possibilidade de nova organização econômica: um estudo de caso no município de campos dos Goytacazes*, 2010 (Material mimeografado).

SIMÕES, R. F. Um passaporte chamado língua. In OSWALD, MARIA Luiza M. Bastos; PEREIRA, Rita Maria Ribes (orgs.). *Infância e Juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis: DPA; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 15-30.

SOBRAL, A. Ético e estético – na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012b. p. 102-122.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012a. p. 11-36.

_____. Estética da Criação verbal. In BRAIT, B. *Bakhtin – Dialogismo e Polifonia*. S. Paulo: Contexto, 2009, p. 167-188.

_____. O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008

SOUZA; R. *A produção do conhecimento sobre juventude na área da educação*. International Studies on Law and Education, São Paulo, v. 4, p. 37-55, 2001.

SOUZA; R. M.; ARCARO, N. T. O Banco Mundial e o incentivo na juventude brasileira. *Psicologia Política*, v. 8, n. 16, PP. 251-270, julh-dez, 2008.

SPINK, M. J. (org). *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. *Caderno de Saúde Pública*, 17(6), p. 1277-1311, nov-dez., 2001.

SPINK, P. K. “O pesquisador conversador no cotidiano”. *Psicologia & Sociedade*; 20, Edição Especial: 70-77 2008.

_____. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em www.bvce.org Acessado em 25/02/2012.

SPOSITO, M. P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação educativa, 2003a.

_____. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Abramo, Helena Wendel e Branco, Pedro Paulo Martoni.

Retratos da Juventude Brasileira – análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.87-128.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. In: *Educação e Realidade*, v. 33, p. 83-97, 2008.

_____. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: LEÓN, ° D. (editor). *Políticas Públicas de Juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2003b.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: ANPED. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 24, São Paulo: ANPED, 2003a.

TAMURA, A. B. Capa de revista: uma visão enunciativa e dialógica da linguagem. *Anais do XIII Encontro de Iniciação científica UnitaU*, 2008.

TODOROV, T. Prefácio à edição Francesa. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. pp. XIV-XXXIV.

TORRÃO FILHO, A. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. In: *Cadernos Pagu* (24), janeiro-junho de 2005, pp.127-152.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. 1ª ed. 14 – reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

VALE, F. F.; SALLES, L. M. F. *Uma leitura sobre a violência no espaço escolar: juventude em questão*. Disponível em <http://www.alb.com.br/anais16> Acessado em 15/01/2009.

VASCONCELOS, T. C. *Conduas Anti-sociais, Personalidade e Valores de Jovens escolares. Dissertação*. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba, 2004.

_____. Juventude(S): A alteridade na pesquisa com os jovens. In: IV Seminário Internacional: As Redes de Conhecimento e a Tecnologia, 2009, Rio de Janeiro. *Anais do IV Seminário Internacional: As Redes de Conhecimento e a Tecnologia*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. v. 1.

VASCONCELOS, T. C.; ALMEIDA, R. S. . O Sujeito Jovem na Educação: Questões empíricas e legais do direito a diversidade. In: II Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea - COBESC 2010, 2010, Campina Grande - PB. *Anais do II Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea – COBESC*, 2010.

VASCONCELOS, T. C.; CELINO, M. L. S. ; SANTOS, J. Juventude e Educação: Alteridade na Produção de Conhecimentos. In: II Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea - COBESC 2010, 2010, Campina Grande _ PB. *Anais do II Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea – COBESC*, 2010.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZANELLA, A. V. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. In: *Psicologia e Sociedade* (Impresso), v. 16, p. 135-145, 2004.

_____. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: *Psicologia e Sociedade* (Impresso), Porto Alegre/RS, v. 17, p. 99-104, 2005.

_____. Reflections on Alterity from Lev S. Vygotsky's theory. *Cultural-Historical Psychology*, v. 3, p. 2-5, 2010.

_____; SAIS, A. P. Reflexões sobre o processo de pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político. In: *Análise Psicológica*, v. XXVI, p. 679-687, 2008.

ZANELLA, A. V.; SOARES, D. H. P. ; AGUIAR, F. ; MAHEIRIE, K.; PRADO FILHO, K.; LAGO, M. C. de S.; COUTINHO, M. C.; TONELI, M. J. F.; SCOTTI, S. Diversidade e diálogo: reflexões sobre alguns métodos de pesquisa em psicologia. In: *Interações* (Universidade São Marcos), v. XII, p. 11-38, 2006.