



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

LETÍCIA LEITE BESSA

ADOLESCÊNCIA, RISCO E PROTEÇÃO: UM ESTUDO NARRATIVISTA-DIALÓGICO
SOBRE TRAJETÓRIAS DE VIDA

FORTALEZA
2010

LETÍCIA LEITE BESSA

ADOLESCÊNCIA, RISCO E PROTEÇÃO: UM ESTUDO NARRATIVISTA-DIALÓGICO
SOBRE TRAJETÓRIAS DE VIDA

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.
Linha de Pesquisa: Cultura e Subjetividades Contemporâneas.

Orientadora: Profa. Dra. Idilva Maria Pires Germano.

FORTALEZA
2010

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

B465a

Bessa, Letícia Leite.

Adolescência, risco e proteção [manuscrito] : um estudo
narrativista dialógico sobre trajetórias de vida / por Letícia Leite
Bessa. – 2010.

132f. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro
de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
Fortaleza(CE), 01/06/2010.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Idilva Maria Pires Germano.

Inclui bibliografia.

1-ADOLESCENTES POBRES – FORTALEZA (CE) – PSICOLOGIA.

2-ADOLESCENTES POBRES – FORTALEZA(CE) – ATITUDES.

3-COMPORTAMENTO DE RISCO(PSICOLOGIA).4-RESILIÊNCIA(TRAÇO DA
PERSONALIDADE) EM ADOLESCENTES.5-PSICOLOGIA – MÉTODOS
BIOGRÁFICOS.6-ESCOLA DE DANÇA E INTEGRAÇÃO SOCIAL PARA
CRIANÇA E ADOLESCENTE. I-Germano, Idilva Maria Pires, orientador.

II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

III-Título.

CDD(22ª ed.) 305.235098131

38/10

LETÍCIA LEITE BESSA

ADOLESCÊNCIA, RISCO E PROTEÇÃO: UM ESTUDO NARRATIVISTA-DIALÓGICO
SOBRE TRAJETÓRIAS DE VIDA

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Linha de Pesquisa: Cultura e Subjetividades Contemporâneas.

Aprovada em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Idilva Maria Pires Germano (orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Bernardo Monteiro de Castro
Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço às vozes, harmônicas e dissonantes, que aqui comigo apresentam-se no jogo polifônico da pesquisa acadêmica:

À David, meu grande companheiro, pelas palavras de conforto e pelo silêncio, por me desafiar e acreditar em mim.

À minha mãe, Eurídice, pelo colo, pelo cheiro, pelo aconchego.

À Luana e João Paulo: dois anjos, dois amigos, uma força. Pela amizade e confiança.

À Sorelle, amiga querida, pela escuta, fé e otimismo.

À Lívia e Kilvia pela verdadeira amizade.

À Sueli Kiromore pelo toque cuidadoso na minha alma.

À Magaly Mendes pela escuta atenta e sensível.

À professora Idilva Germano, pelas conversas, sorrisos, apoio, suporte e paciência.

À professora Veriana Colaço, pelas contribuições teóricas, pelo exemplo de vida, sabedoria e simplicidade.

Ao professor Bernardo Castro pela colaboração na qualificação e disponibilidade.

À instituição Edisca, em especial a psicóloga Madeline, por possibilitar a realização desta pesquisa.

Aos educandos da Edisca, em especial, aos entrevistados: Silvana, Clarice, Rodrigo, Cecília e Paula.

À FUNCAP.

A Deus, meu eterno protetor.

A todos que, de alguma forma, inspiraram-me, acolheram-me e incentivaram-me a seguir a diante, meu sincero agradecimento.

“[...] disse Sidarta:
– O rio tem muitas vozes, um sem-número de vozes; não é, meu amigo?
Não te parece que ele tem a voz de um rei e a de um guerreiro, a voz de
um touro e a de uma ave noturna, a voz de uma parturiente e a de homem
que suspira, e inúmeras outras ainda?
– Tens razão – respondeu o balseiro. – Na sua voz concentram-se as
vozes de todas as criaturas.
– E tu – continuou Sidarta – sabes identificar a palavra que ele dirige a ti,
sempre que consegues ouvir simultaneamente todas as dezenas de
milhares de suas vozes?”

(Hermann Hesse)

RESUMO

A presente pesquisa intitulada *Adolescência, risco e proteção: um estudo narrativista-dialógico sobre trajetórias de vida* trata de um estudo interessado nas histórias de vida de adolescentes que vivem em situações de vulnerabilidade social, a fim de perceber o que suas narrativas revelam sobre risco e como se processa a construção social dessas significações. Para tanto, foram entrevistados, por meio da técnica de entrevista narrativa auto-biográfica, cinco adolescentes, alunos da Escola de Dança e Integração Social para Criança e Adolescente – Edisca, organização não-governamental, que trabalha com uma proposta educativa centralizada na arte, junto a crianças e adolescentes provenientes de áreas em desvantagem social da cidade de Fortaleza. Para fins de análise, trabalhou-se com três das cinco histórias autobiográficas. Duas perspectivas teóricas emolduraram a abordagem adotada com essa problemática: a narrativista e a dialógica. A primeira amparada nos estudos interessados na natureza narrativa da experiência humana, tendo como expoente o psicólogo Jerome Bruner. A segunda fundamentada nas elaborações teóricas de Mikhail Bakhtin a respeito dos processos de dialogismo, polifonia e alteridade. Também contribuíram teoricamente as reflexões da teoria do desenvolvimento humano RedSig sobre “circunscritores” e “posicionamento”, assim como as elaborações da psicologia positiva a respeito de risco, proteção e resiliência. Independente do estatuto ontológico dos eventos e circunstâncias que apresentam perigo ou dano aos jovens, este trabalho evita fixar o significado de “risco social”, investigando, por meios narrativos e numa perspectiva dialógica, como adolescentes compreendem o risco no seu cotidiano e como se podem interpretar tais significados em diálogo com os narradores e os textos acadêmicos sobre a temática. A partir das histórias de vida desses três adolescentes, observou-se que cada um, ao seu modo, pôde revelar suas significações sobre risco e proteção social, sendo possível, em alguns casos, uma aproximação com o conceito de resiliência. Nessas histórias, escutam-se sinalizações sobre as trajetórias de outros jovens, próximas a eles, ambientadas em situações de risco. Na co-construção das narrativas de vida, as famílias aparecem em destaque. A Edisca mostra-se como uma voz que ajuda a construir um desenvolvimento saudável. É comum a expectativa de um futuro feliz. A pretensão desta pesquisa é contribuir com os diálogos acadêmicos e sociais a respeito da adolescência que vive em situação de vulnerabilidade social, como também a respeito de risco e proteção social, rompendo com estigmas sobre o destino de adolescentes de determinadas condições, entendendo-os como protagonistas de suas “histórias de vida compartilhadas”. Além de subsidiar reflexões às instituições e aos profissionais, em especial aos psicólogos, que desenvolvem ações com adolescentes, a respeito de suas construções subjetivas.

Palavras-chave: Adolescência. Risco Social. Proteção Social. Resiliência. Narrativa Auto-biográfica. Dialogismo.

ABSTRACT

This research entitled *Adolescence, risk and protective: a study on dialogic narrativist-life trajectories* it is a study interested in the life stories of teens who live in situations of social vulnerability in order to understand what their narratives reveal about risk and how it handles the social construction of these meanings. For both, were interviewed using the technique of autobiographical narrative interview, three teenagers, students of the School of Dance and Social Integration for Children and Adolescents - EDISCA, non-governmental organization that works with an educational approach centered on art together children and adolescents from socially disadvantaged areas of the city of Fortaleza. Two theoretical perspectives framed the approach taken with this problem: the narrativist and dialogic. The first supported in studies interested in the narrative nature of human experience, with the exponent of the psychologist Jerome Bruner. The second grounded in theoretical elaborations of Mikhail Bakhtin concerning the processes of dialogism, polyphony and otherness. Theoretically also contributed to the reflections of human development theory RedSig on "constraints" and "positioning" as well as the elaboration of positive psychology on risk, protection and resilience. Independent ontological status of events and circumstances that present a danger or harm to young people, this work avoids fixing the meaning of "social risk" by investigating, by means of a narrative and dialogical perspective, how teens understand the risk in their daily lives and how they can interpret such meanings in dialogue with the narrators and the scholarly literature on the topic. From the life stories of three teenagers showed that each, in their way, might reveal their meanings about risk and social protection, if possible, in some cases, an approach to the concept of resilience. In these stories, listen to signals on the paths of other young people close to them, acclimated in risky situations. In the co-construction of life narratives, families appear highlighted. The EDISCA shows up as a voice that helps build a healthy development. It is a common expectation of a happy future. The intention of this research is to contribute to the academic and social dialogues about teenager living in socially vulnerable, but also about risk and social protection, breaking stigmas about the fate of adolescents with certain conditions, understanding them as protagonists of their "life stories shared." In addition to funding considerations to institutions and professionals, especially to psychologists, to develop actions with adolescents about their subjective constructions.

Keywords: Adolescence. Social Risk. Social Protection. Resilience. Autobiographical narrative. Dialogism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 PESQUISANDO ADOLESCENTES DA EDISCA: considerações metodológicas	24
2.1 A construção de uma trajetória metodológica	24
2.2 O primeiro dia de pesquisa de campo	27
2.3 O contexto	28
2.4 A técnica de produção de dados	30
2.5 O processo de escolha dos entrevistados	34
2.6 Os sujeitos da pesquisa	35
2.7 As entrevistas	39
2.8 O processo de análise	40
3 CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS DE VIDA	45
3.1 A história de Rodrigo: o errado que deu certo	45
3.2 Cecília: uma história de risos e lágrimas	78
3.3 A história de Paula: o antes, o agora, o depois – um pouquinho de cada	97
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: um fechamento provisório	110
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	125

1 INTRODUÇÃO

Vivemos num mar de histórias
(BRUNER, 2001).

Duas vezes são o mínimo de vida, o mínimo de
existência
(BAKHTIN, 2008).

As correntes desenvolvimentistas da psicologia, bem como o saber médico, ajudaram a construir uma noção de adolescência marcada por características absolutas e universais, que tem a faixa etária, o corpo, o sistema hormonal e fisiológico como importantes fatores de determinação (OZELLA, 2003). Por esse viés, a adolescência é a fase da transição entre a infância e a vida adulta; é a fase provisória, que tem que ser transposta para se chegar ao seu telos, ou seja, ao adulto produtivo, eficiente e saudável. Todavia, seguindo essa compreensão, a adolescência é também a fase em que se sofrem os reveses dessa mutação, em que se vive uma crise de transição (CÉSAR, 1998). Essa ideia de crise está presente desde as primeiras caracterizações da adolescência, quando Stanley Hall a identificou “como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à sexualidade” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2007, p. 164).

Para estudiosos do desenvolvimento humano, influenciados pelas ideias de Aberastury e Knobel (1981), por exemplo, é natural e esperado que essa fase de crise traga, a qualquer adolescente, desequilíbrios e instabilidades, o que seria para esse autores a “síndrome normal da adolescência”. Com os devidos reforços advindos das leituras psicanalíticas, a concepção de adolescência firmou-se, assim, como uma fase natural, universal e patológica. E, até hoje, essa é uma compreensão em voga presente nos livros, na mídia, na prática dos profissionais das Ciências Humanas, incorporada pelas populações e pelos próprios adolescentes (OZELLA, 2003).

Na atualidade, é possível encontrar com facilidade referências à adolescência como uma fase delicada e frágil em relação ao social (SUDBRACK; DALBOSCO, 2005), caracterizada como um grupo de “alta vulnerabilidade” (COSTA; BIGRAS, 2007), com predisposições a “correr” riscos, senão a gerar riscos, trazendo problemas tanto para a família, quanto para a escola, para a saúde pública e para a segurança coletiva (STAMATO, 2008, p. 2).

Os discursos sociais que tratam a adolescência como um período de turbulências, dificuldades, crises, angústias, conflitos, ambiguidades, que ora veem o jovem no papel de vítima, ora como o causador de problemas, levaram-me a refletir sobre a atual sociedade produtora desse imaginário. Marcadamente adultocêntrica, com desigualdades sociais, com formas históricas de exclusão social (PINHEIRO, 2009), essa sociedade termina por induzir a uma delicada relação entre risco e adolescência, entre risco e condições econômicas desfavorecidas, entre risco e determinadas posições sócio-políticas.

Desse modo, os discursos sobre adolescência e risco promovem estigmas sociais, econômicos e políticos, que, por sua vez, constroem uma forma específica de se enxergar o adolescente, afetando o modo de a sociedade lidar com ele, interferindo na própria noção que o jovem tem de si, como também, fornecendo orientações limitadas para políticas públicas voltadas para essa população.

Corroborando, na construção de rótulos ideológicos e pré-conceituosos, o desenvolvimento de pesquisas que focalizam as questões de risco e temas correlatos numa perspectiva individual. A partir do momento em que os estudos enfocam características e variações individuais, destacando influências genéticas, sem a consideração do seu contexto relacional, torna-se desnecessário o desenvolvimento de intervenções que venham a transformar o sistema social no qual acontece o desenvolvimento humano (YUNES; SZYMANSKI, 2002; JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003).

Sobretudo em relação aos discursos naturalizantes e estigmatizantes, é necessário dizer que esse sentido sobre risco não esteve sempre presente, pois “o sentido que lhe é dado está implicitamente vinculado ao contexto histórico em que os vários riscos se concretizam” (SPINK; MEDRADO; MÉLLO, 2002, p. 151). De acordo com Spink (2001), antes do século XIV, nem mesmo a palavra “risco” estava disponível no léxico existente, desta forma, as catástrofes naturais ou as guerras eram definidas como perigos ou fatalidades. Somente no século XIV, é que ela emergiu no catalão e posteriormente nas línguas latinas (século XVI) e nas anglossaxônicas (século XVII), numa época em que havia sido possível pensar o futuro como passível de controle.

Spink, Medrado e Méлло (2002, p. 151) indicam que “a noção de risco que é própria da modernidade está intimamente relacionada à incorporação cultural da noção de probabilidade” e, no seu início, consolidou-se nas áreas da economia e da medicina, principalmente nas teorizações da epidemiologia. Embasados em Douglas (1992), os autores informam que essa

noção moderna de risco emergiu no século XVII no contexto dos jogos de azar, sendo incorporada, no século XVIII, ao seguro marítimo e no século XIX, à economia.

Essa noção, portanto, foi construída em um momento de lenta transformação da sociedade hierárquica para a sociedade baseada no individualismo, quando se fez necessária a separação entre as esferas pública e privada, e entre bens coletivos e direitos individuais. No seu bojo, parece ter trazido “a necessidade de um olhar disciplinador sobre os excessos de risco na esfera individual”, o que fez com que as instituições públicas (jurídicas, econômicas, sanitárias), apoiadas em corpos de saberes específicos, passassem a cercar o risco individual de ganho e perda. Este período, modernidade clássica – ou sociedade industrial segundo Beck (1992) –, ficou marcado pelo apoio da ciência na gestão pública dos riscos, ou seja, na criação de regras e mecanismos de vigilância, assim como, no fomento de uma consciência individual que possibilitasse o auto-controle e que encontrasse na culpa e na educação seus aliados (SPINK; MEDRADO; MÉLLO, 2002).

Já na modernidade reflexiva – ou sociedade do risco segundo Beck (1992) – a ciência e a tecnologia são os principais responsáveis pelos riscos atuais, sendo seu princípio central a distribuição de males ou de perigos que, por não serem limitados espacial nem temporalmente, afetam as gerações futuras e ultrapassam fronteiras nacionais (SPINK; MEDRADO; MÉLLO, 2002). A possibilidade de controlar o futuro através do acúmulo e análise de séries de informação começa a ser questionada ante a natureza, sistêmica e imponderável, dos riscos manufaturados, levando, então, à substituição da norma e dos mecanismos tradicionais de vigilância, pautados nas instituições disciplinares, como mecanismo de gestão dos riscos, por uma gestão dos riscos pautada no gerenciamento de informações que são de todos e não são de ninguém (SPINK, 2001). Na medida em que afetam os coletivos, os riscos são obrigatoriamente objetos da gestão pública, isto é,

[...] a gestão dos riscos é tarefa central no governo das populações, seja nos microcontextos de cada cidade, estado, nação, ou no macrocontexto da sociedade globalizada. Riscos associados à falência econômica, ao terrorismo internacional, à destruição ambiental, à contaminação por agrotóxicos entre outros, ao emprego de novas tecnologias na saúde, assim como os riscos do cotidiano urbano precisam ser calculados, segurados e gerenciados (SPINK; MENEGON, 2005).

Levantamentos e relatórios sobre riscos, incluindo aqueles percebidos nos contextos de populações adolescentes vulneráveis, sustentam-se, em geral, em concepções probabilísticas

sobre o “risco” e nos esforços socialmente disseminados para seu gerenciamento¹. O estudo de fatores de risco e sua avaliação em situações específicas (como nas circunstâncias de vida de jovens economicamente desfavorecidos das grandes cidades brasileiras), contudo, apresenta algumas tensões epistemológicas e metodológicas nas concepções, pesquisas e nas formas de administrar o risco.

Como argumentam Henwood *et al.* (2010), *surveys* e estudos experimentais na área tendem a adotar crenças realistas, pressupondo uma percepção verídica do real, isto é, de ameaças objetivas que podem ser estimadas em termos de probabilidade de ocorrência. Para os autores, embora essa abordagem fundamente o estudo científico do risco e forneça instrumentos para a tomada de decisões para contorná-lo, também pode representar entraves quando cristalizam a sua existência. Essa cristalização ou reificação do risco pode “obscurecer questões essenciais sobre processos sociais, culturais e políticos que dão sentido ao risco e como isso ocorre nas situações, lugares e espaços onde pessoas encontram risco em seu cotidiano” (p.2). Outro obstáculo dessa reificação, também assinalada pelos autores, ocorre no plano metodológico quando pesquisadores definem situações de pesquisa originalmente “em termos de noções universais de risco, e irrefletidamente importam construções do que o termo pode significar aos participantes, em vez de tratá-lo como parte da pesquisa [...]” (p. 2).

O alerta é que:

Pesquisadores do risco precisam ser capazes de lidar com essas tensões mediante, primeiro, a distinção entre os efeitos reais que ameaças podem infligir às pessoas e os significados de risco socialmente construídos que condicionam e orientam suas ações, e, em segundo lugar, mediante a valorização de diversos modos de produzir conhecimentos sobre risco, não apenas aqueles tributários de paradigmas, práticas e procedimentos estabelecidos, onde o teste estatístico de medidas quantitativas de juízos de risco probabilísticos é a norma (p.2).

É no sentido de enfrentar as tensões epistemológicas e metodológicas envolvidas na pesquisa sobre o risco que se dirige esta dissertação. *Adolescência, risco e proteção: um estudo*

¹ Uma linha de pesquisa crítica sobre risco social, de matiz foucaultiana, é explorada por Spink e Menegon (2005) que examinam as estratégias de governamentalidade para controle dos riscos. Para as autoras, as principais formas são o governo de coletivos (relacionado à necessidade de governar populações, referendando, portanto, medidas coletivas, destinadas a gerenciar relações espaciais); a disciplinarização da vida privada das pessoas (relacionado à necessidade de preservar a higiene para prevenir doenças, sendo as pessoas responsáveis pelo auto-gerenciamento de sua saúde, assim o corpo é o alvo de controle, sendo a educação sua principal estratégia) e a aventura (prática perigosa, mas necessária para se obter ganhos). A questão da governamentalidade, embora importante para desnaturalizar a pesquisa sobre “risco” e desvelar as suas condições de possibilidade, não configura o foco deste trabalho.

narrativista-dialógico sobre trajetórias de vida trata de um estudo interessado nas histórias de vida de adolescentes que vivem em situações de vulnerabilidade social, a fim de perceber o que suas narrativas revelam sobre risco e como se processa a construção social dessas significações. Independente do estatuto ontológico dos eventos e circunstâncias que apresentam perigo ou dano aos jovens, este trabalho evita fixar o significado de “risco social”, investigando, por meios narrativos e numa perspectiva dialógica, como adolescentes compreendem o risco no seu cotidiano e como se podem interpretar tais significados em diálogo com os narradores e os textos acadêmicos sobre a temática.

A temática da adolescência sempre esteve presente na minha vida profissional e a partir de algumas experiências foi que emergiu a motivação para esta pesquisa. Como psicóloga social, trabalhei com adolescentes, em situação de liberdade assistida, em um projeto da Prefeitura de Fortaleza² e, na condição de psicóloga escolar, em uma escola particular, acompanhei alunos bolsistas, participantes de um projeto social voltado para crianças e adolescentes, habitantes de áreas consideradas de risco social da cidade de Fortaleza. À época, intrigava-me que adolescentes advindos de uma mesma situação socioeconômica – e corriqueiramente considerados em situação de risco – apresentavam trajetórias diferentes: os primeiros envolviam-se em atos infracionais, os segundos se destacavam quanto ao desempenho escolar.

Os laços acadêmicos com a temática da adolescência em situações de vulnerabilidade social, por sua vez, foram possíveis quando entrei para o programa de mestrado de psicologia da Universidade Federal do Ceará. Colaborei, inicialmente, com uma pesquisa desenvolvida com jovens vinculados a (e egressos de) medidas socioeducativas³, entrevistando-os a respeito de suas histórias de vida e analisando-as a partir de uma perspectiva sociológica de estudos biográficos (na linha de Fritz Schütze) e de psicologia narrativa (ex. Jerome Bruner, Kenneth Gergen). Posteriormente, passei a compor o grupo de pesquisadores do “Projeto de apoio e articulação entre grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC e do Programa

² O Projeto Agência da Cidadania, dentre outras atividades, desenvolvia trabalhos com adolescentes que cumpriam medidas sócio-educativas com liberdade assistida. Medidas sócio-educativas são penalidades aplicadas pelo juiz, como consequência de ato infracional, cometidos por adolescentes. Liberdade assistida é a medida sócio-educativa que deixa o adolescente sob acompanhamento, auxílio e orientação de pessoa capacitada, a fim de que esta realize encargos como, por exemplo, a promoção social do adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserido-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social, conforme artigos 118 e 119, Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

³ Projeto “Memória, narrativa e a invenção de si: autobiografia de jovens vinculados e egressos de medidas sócio-educativas, fase 2” (2007-2008), coordenado pela professora Dra. Idilva Germano.

de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da UFRGS”⁴ e a desenvolver a pesquisa “Adolescência e Juventude Brasileira: situações de risco e redes de proteção na cidade de Fortaleza”.

Entre textos, aulas, discussões, contato com jovens, participação no desenvolvimento das pesquisas e aprofundamento em duas perspectivas teóricas – a narrativista e a dialógica – a problemática da investigação sobre risco social entre adolescentes amadureceu, resultando na presente dissertação de mestrado.

As molduras teóricas adotadas para abordar a problemática do risco social apresentam algumas premissas que armam de modo peculiar meu olhar sobre o objeto de estudo. Chamo de perspectiva narrativista aquela associada de modo geral à Psicologia Narrativa, termo que reúne estudos heterogêneos interessados na natureza narrativa da experiência humana⁵ (GERMANO, 2008) e que ganha força com a guinada linguística e discursiva na Filosofia e nas Ciências Sociais, explorando particularmente o papel da narrativa na estruturação e significação da experiência individual e coletiva. Embora seus teóricos sejam de formação e interesses diversos, todos compartilham a ideia de que é através da produção e recepção de histórias que as pessoas organizam suas experiências de vida (GERMANO *et al.*, 2007).

É atribuído a Theodore Sarbin o uso inicial do termo “psicologia narrativa”, na publicação de seu *Narrative Psychology*, em 1986. Nesse momento, o termo foi utilizado para mostrar o recente interesse da psicologia pela natureza narrativa da ação humana, bem como para reunir teóricos cuja atenção estava voltada para produção, narração e compreensão de histórias (GERMANO, 2008). A origem desse interesse, segundo Brockmeier e Harré (2003), deveu-se ao novo entendimento de que a forma da história, seja ela oral ou escrita, constitui um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental na tentativa de explicar a natureza e as condições da existência humana.

Nas ciências humanas, observou-se uma crescente importância do estudo da narrativa, sugerindo um caminho que recusa o viés essencialista, primado pela filosofia

⁴ O projeto refere-se ao Edital “Casadinho” do CNPq (16/2008), coordenado pela professora Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (UFC), responsável pela pesquisa em andamento “Adolescência e Juventude Brasileira: situações de risco e redes de proteção na cidade de Fortaleza” (2009-2010).

⁵ Há diferentes perspectivas teóricas trabalhando com narrativas. Smith e Sparkers (2008) propõem uma classificação que diferencia cinco possibilidades, a psicossocial, a intersubjetiva, a dos recursos historiados, a dialógica e a performativa. Estas escolas variam de acordo com: concepções de narrativas implicadas (estrutura cognitiva/psicológica ou ação social); concepções acerca do *locus* do *self* (se o indivíduo, se a relação social ou um equilíbrio entre indivíduo e sociedade); crenças ontológicas (realismo ou relativismo); e epistemológicas (objetivismo, construtivismo social ou construcionismo social).

positivista, e que abre novos horizontes para as investigações interpretativas que se concentram nas formas de vida social, discursiva e cultural (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003).

Para grande parte de seus representantes, a narrativa é um princípio organizador do pensamento e da ação humanos. Desta forma, sugerem que são pelas histórias criadas e contadas que as pessoas organizam suas experiências, dão inteligibilidade aos eventos dispersos, fazem escolhas morais, interagem, enfim, produzem sentido sobre o mundo e sobre si mesmas de forma contínua e dinâmica. Além do que, as narrativas são percebidas como passíveis de múltiplas interpretações, podendo ser contestadas, recontadas e suas versões (re)negociadas (BRUNER, 1997).

Nas últimas décadas, a voz de Jerome Bruner (1986, 1997) é uma das que mais forte ecoa, impulsionando as abordagens que defendem a centralidade do conceito da narrativa nos processos de constituição da pessoa (SILVA, 2003). O compromisso de Bruner com uma “psicologia popular”⁶ empenhada na vida culturalmente adaptada e dependente da negociação e partilha dos significados, através e pela linguagem, terminou por reorientar, junto a outras vozes, a atenção dos acadêmicos para a narrativa (GERMANO, 2008).

Bruner (1997), em seu *Atos de significação*, apresenta o panorama histórico da revolução cognitiva, da qual participou ativamente, que culminou no retorno do interesse acadêmico para a esfera do significado e, portanto, da narrativa. A Revolução Cognitiva foi um movimento do final da década de 1950 que defendia o estudo dos atos mentais na ciência psicológica (BRUNER, 1997; GEERTZ, 2001). Porém, quando os objetivos iniciais dessa revolução se desviaram dos interesses sobre a mente e o significado para os computadores e o processamento de informações⁷, Bruner propôs uma revolução cognitiva renovada, isto é, um estudo mais adequado do homem, que se caracteriza por uma abordagem mais interpretativa da cognição, interessada na produção de significado.

Esse psicólogo passou a desenvolver, então, uma compreensão ativa da mente, considerando que o conhecimento necessita de um contexto cultural para se construir. Assim, defende a ideia de uma mente situada, criadora de significados, capaz de constituir e ser

⁶ Bruner (1997) propõe uma psicologia culturalmente comprometida, à qual denominou de “psicologia popular”, como uma forma adequada de estudar e entender o homem. Para tanto, essa psicologia está interessada no que as pessoas fazem, mas, principalmente, no que elas dizem que fazem, na justificativa que dão para o que fizeram, no que dizem que os outros fizeram. E, ainda, fundamentada em como as pessoas dizem que são seus mundos.

⁷ Segundo Bruner (1997) o desvio aos objetivos iniciais da revolução cognitiva deu-se em decorrência da introdução da “visão computacional” em todo o mundo pós-industrial, e conseqüentemente na psicologia e nas ciências sociais, levando à percepção da mente humana como processadora de informações.

constituída pela cultura. Para ele, os significados têm suas origens e importância na cultura, o que garante a sua negociabilidade e comunicabilidade (CORREIA, 2003).

A vida culturalmente adaptada, dessa forma, depende da partilha dos significados, através de procedimentos públicos de interpretação. Bruner percebe que é através da linguagem que as pessoas realizam constantes negociações e que, além de funcionar como referência comum aos participantes dessas negociações, a linguagem tem o poder de constitutividade, ao criar “realidades”.

Estudos em psicologia narrativa privilegiam questões associadas à formação da identidade pessoal e coletiva, procurando teorizar sobre a natureza e a função da narrativa nos processos de produção do *self* e do conhecimento de si. Nas vertentes mais orientadas pelo construcionismo social, a narrativa (e portanto, a “identidade narrativa”) é considerada uma ação social; o “eu” e o conhecimento de si são artefatos discursivos que negociamos de acordo com as circunstâncias e objetivos das interações. As histórias auto-biográficas são entendidas mais em seu papel constitutivo do mundo e da personalidade e menos como meio para acessar uma interioridade. As histórias que as pessoas contam sobre si, longe de espelharem uma realidade íntima estável, são, ao contrário, plurais e contingentes, sendo mobilizadas em função dos contextos sociais mais ou menos amplos em que se encontram os falantes.

Rasera e Japur (2001, p. 204) afirmam que há uma demanda cultural para uma narrativa de *self* estável, que pressupõe uma pessoa portadora de identidade coerente, integrada e durável; porém, como as pessoas também estão sujeitas às mudanças em seus contextos relacionais, precisam produzir narrativas tanto de estabilidade como de mudança: “As narrativas de *self* perdem assim sua aparência monológica e explicitam o caráter sempre dialógico de sua produção”.

Tais estudos narrativistas orientaram esta pesquisa a conhecer a noção que os adolescentes produzem sobre si mesmos e o mundo a partir de suas narrativas auto-biográficas. Aqui, pressupõe-se a narrativa não como uma forma de externalizar alguma realidade interna, nem de delimitar linguisticamente essa realidade, mas como um modo específico de co-construção e co-constituição da realidade.

Estando as interações sociais e as trocas dialógicas no centro do meu foco de interesse, mostrou-se imprescindível a aproximação com o teórico Mikhail Bakhtin (1997, 2008), cuja filosofia da linguagem conheci no momento em que repensava meus embasamentos teóricos.

Este autor, escolhido a participar dos diálogos travados nesta pesquisa, tornou-se um dos meus principais interlocutores, contribuindo a partir dos seus conceitos de dialogismo, alteridade e polifonia.

Bakhtin partiu do âmbito da teoria literária e da filosofia da linguagem para propor uma nova disciplina das ciências humanas, a meta-linguística, com o intuito de estudar o enunciado “no campo propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica da palavra” (BAKHTIN, 2008, p. 232). Apesar de o tema central de sua abordagem não ter sido a psicologia, suas elaborações contribuíram, e continuam a contribuir, com a compreensão da construção da consciência, cuja característica socioideológica a impede de ser reduzida a processos internos e individuais (FREITAS, 2006).

Este autor foi um celeiro de ideias e conceitos sobre os processos dialógicos da vida e do homem. Sua persistência dialética evidencia o pulsar da vida em construção, em seu eterno reconstruir. Nesse sentido, rejeitou as categorias dicotômicas que fragmentam o real, por seu compromisso em apreender os objetos em sua estrutura integral. Como diz Freitas (2006, p.152), “para Bakhtin, a totalidade material, concreta, historicamente articulada é necessária para que a apreensão da realidade não se realize num vácuo”.

Para este autor, a alteridade é um conceito primordial, pois acredita que é pelo outro que a pessoa se define e se torna si mesma. Desse modo, a intersubjetividade é anterior à subjetividade, nas palavras de Ponzio (2008, p. 192): “antes que a palavra se converta em ‘própria’ e se identifique com a própria consciência, com as próprias intenções, com o próprio ponto de vista, ela já pertence a outros”.

Dessa perspectiva, qualquer enunciado é produto do intercâmbio social. A experiência individual do enunciado se forma e se desenvolve em constante interação com os enunciados individuais alheios. E assim, funciona como um elo dentro de uma cadeia de enunciados que lhe precedem e que lhe sucedem (BAKHTIN, 1997; FREITAS, 2006).

O sentido da enunciação não está no indivíduo nem no que é dito, mas no efeito da relação entre os interlocutores. Portanto, é nessa interação entre locutor e receptor onde se constrói o sentido do texto e a significação das palavras. Nesse entendimento, é que Bakhtin fala da palavra viva, que é captada pelos falantes, nos lábios dos outros e não nos dicionários, carregada de história, de julgamentos, de valores, de vozes, ou seja, de dialogismo.

O dialogismo é, pois, o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. E diz-se que há polifonia quando esse dialogismo se deixa ver, quando as vozes que o compõem são percebidas e evidenciam-se os confrontos e as tensões nessa constituição. Polifonia, então, é como um cenário de contradições e oposições, onde vozes, ora discordantes ora concordantes, emergem em permanente jogo e negociação (BARROS, 1997).

Do diálogo com essas duas perspectivas passei a lidar com a narrativa de vida dos adolescentes pesquisados como uma enunciação, aos moldes dos pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997). O que implica dizer que a narrativa: é o produto de uma interação, de natureza social; sua estrutura é determinada pela situação social mais imediata e o meio social mais amplo onde estão inseridos os que narram; é uma resposta a alguma coisa e construída como tal; é inconclusiva, ou seja, está em permanente construção dialógica, diversa, aberta e plural e, por fim, é fruto de ininterruptos processos dialógicos, nos quais vozes se apresentam, contribuindo com a criação de sentidos dos jovens sobre si mesmos, sobre os outros e sobre suas situações de vida.

Tenho nomeado de perspectiva dialógica essa que traz as ideias de Bakhtin, mas que também reúne autores ligados à teoria do desenvolvimento humano conhecida como Rede de Significações (RedSig), que compreende o desenvolvimento a partir de dois pressupostos básicos: a sua complexidade e a constituição semiótica da pessoa. A RedSig contribui, na construção deste texto, principalmente, com suas reflexões sobre aspectos da “circunscrição” e do “posicionamento” ao longo do desenvolvimento.

Resultado de pesquisas fundamentadas numa visão sócio-histórica do desenvolvimento humano, a RedSig é a busca de construção de uma ferramenta que auxilie os procedimentos de investigação e a compreensão do processo do desenvolvimento humano. Entende o desenvolvimento como flexível e dinâmico, envolvido em processos complexos, imerso em uma malha de elementos de natureza semiótica que se interrelacionam dialeticamente e, que, portanto, é associado à metáfora de rede (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

São elementos discutidos pela RedSig e considerados importantes para a compreensão do desenvolvimento humano: as interações sociais, a pessoa, os contextos, a matriz sócio-histórica e o contexto espaço-tempo. As interações sociais, também chamadas de campos interativos dialógicos, são destaques dessa proposta teórico-metodológica, por serem

compreendidas como fundantes do processo de desenvolvimento humano, ou seja, são nelas e por meio delas que os processos do desenvolvimento ocorrem durante toda a vida. Nessas interações acontece, permanentemente, o processo de mútua constituição entre a pessoa e a malha semiótica da qual essa pessoa faz parte, isto é, ao mesmo tempo em que as pessoas são formadas por essa malha, ajudam ativamente a constituí-la e assim interferem nas possíveis trajetórias de seu próprio desenvolvimento, no desenvolvimento dos que lhe rodeiam e na situação em que participam.

A pessoa depende, para a construção de sua subjetividade, de jogos interativos, que, por sua vez, impregnados e atravessados pela linguagem, abrem e/ou interditam papéis e lugares possíveis de serem ocupados. Nesse sentido, a dialogia é vista como um caráter fundante na constituição e na multiplicidade do ser humano. A pessoa é compreendida como múltipla por serem múltiplos e heterogêneos os outros com quem interage, por serem múltiplas as vozes que compõem o social, por serem múltiplos os espaços e as posições que se podem ocupar nas práticas discursivas. Contudo, embora múltipla, a pessoa sente-se um ser único. A sustentação desse sentimento se dá como resultado de um processo de construção cultural que exige permanência e individualização, e também pelo fato de a pessoa ter um corpo concreto que se relaciona com outros corpos concretos, em concretos contextos, através de padrões relacionais relativamente estáveis.

Já os processos de desenvolvimento são situados em contextos culturais e socialmente organizados. Dependendo do contexto em que as pessoas estão inseridas é que se ocupam determinados lugares e posições, que emergem certos aspectos pessoais e que são delimitados modos para o acontecimento de relações. Nesse entendimento, compreende-se que pessoa e meio se constituem mutuamente, ou ainda que “pessoas-meio se constroem e se transformam dialeticamente” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 26).

Os processos interativos estabelecidos entre as pessoas, em contextos específicos, estão “mergulhados *em* e impregnados *por* uma matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 26). Esse aspecto do desenvolvimento possui concretude, como diz Rossetti-Ferreira (2004), ou seja, é materializado no aqui e agora das situações, nos componentes pessoais, nas interações e nos contextos. Esse estado concreto da matriz sócio-histórica, na vida das pessoas, ajuda a entender que não há divisão entre o que é

pessoal e o que é coletivo. Portanto, a matriz sócio-histórica não existe independente da pessoa, mas através de um processo contínuo de mútua constituição.

De acordo com essa teoria, o desenvolvimento é circunscrito, ou seja, é regulado e organizado, distanciado de algumas direções e incentivado para outras. Nesse sentido, o desenvolvimento é considerado indeterminado e determinado, pois tanto é aberto para inovações, como apresenta certa previsibilidade de trajetórias. Essa noção permite entender que tanto as possibilidades quanto as limitações presentes, em um percurso desenvolvimental, não são aleatórias, pois dependem do contexto, dos parceiros sociais e dos posicionamentos nos quais a pessoa se encontra. Desta forma, as vozes sociais emergentes, nas narrativas de vida dos adolescentes, são exemplos de circunscritores e podem ser analisadas quanto ao modo como ajudam a posicionar os adolescentes em suas narrativas auto-biográficas.

A noção de posicionamento, também discutida pela RedSig, embasada nas elaborações de Davies e Harré (2001), diz respeito ao processo em que os interlocutores localizam-se e são localizados nas práticas discursivas. A noção de posicionamento, proposta para responder às limitações do conceito de papel, permite compreender o aspecto dinâmico da produção das identidades pessoais. As pessoas estão sempre construindo suas identidades nas práticas discursivas, assumindo posições, posicionando os outros e sendo por estes posicionadas. O resultado dos jogos discursivos de posicionamentos difere conforme as situações nas quais as pessoas fazem parte, de acordo com as interações e suas particularidades. Este é, portanto, um processo fluido e dinâmico de construção de sentido sobre si mesmo e o mundo e, conseqüentemente, é uma forma de construção de certas realidades e versões de *self* (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004).

Procurando pensar criticamente os discursos a-históricos e essencialistas de juventude, bem como os discursos estigmatizantes de risco, e amparada nas teorias aqui apresentadas, tentei traçar um caminho alternativo, de desconstrução e de diálogo, partindo da seguinte questão central: o que as narrativas auto-biográficas de adolescentes que vivem em situações de desvantagem social revelam sobre situações de risco e como as significações dessas situações são co-construídas socialmente?

São pressuposições importantes e orientadoras deste trabalho: que a adolescência é uma permanente construção sócio-histórica, marcada pela cultura e pela linguagem (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2007); que as discussões sobre risco devem envolver o ponto de vista dos

próprios adolescentes sobre suas histórias de vida; e que esses pontos de vista são significações dialógicas e polifônicas, co-construídas em meio às interações sociais dos adolescentes.

Considerarei “adolescentes em situações de desvantagem ou vulnerabilidade social” aqueles que vivem em condições de pobreza e em localidades onde alguns problemas sociais estão enraizados, como: tráfico de drogas, violência, prostituição infantil, desemprego... Aspectos estes que mais à frente, no trabalho, serão relacionados com indicadores de risco. Contudo, se os adolescentes vivem ou não em situações de risco parece ser uma questão mais complexa e que merece cuidado em sua análise. É possível que uma mesma situação gere resultados diferentes na vida de pessoas diferentes. Dessa forma, não há como pré-conceber as situações de risco que levarão os adolescentes a sucumbirem, pois essas mesmas situações podem facilitar um processo de desenvolvimento e superação. As situações adversas vividas podem ser significadas pelos adolescentes de múltiplas formas, à medida que esses sentidos construídos, em meio às suas interações sociais, também constituem a realidade social.

Embora esteja, desde o início, referindo-me à problemática do risco social, também foram objeto de análise as questões correlatas da proteção social e da resiliência. O caminho percorrido para abordar esses três conceitos passou pelo diálogo com alguns autores fundamentados nas perspectivas teóricas da psicologia positiva e da teoria bioecológica do desenvolvimento, bem como na perspectiva narrativista-dialógica, já esboçada.

Desse modo, foram objetivos norteadores desse estudo: identificar o que as narrativas de vida dos adolescentes pesquisados revelam sobre situações de risco, proteção e resiliência; compreender quais são as vozes sociais emergentes, nas narrativas dos adolescentes pesquisados, e como se dão suas negociações polifônicas; e analisar os elementos circunscritores presentes, nas narrativas de vida dos entrevistados, entendendo como estes elementos ajudam a configurar as redes de significação a partir das quais os adolescentes co-constróem sentidos e posicionamentos em suas trajetórias de vida. Para tanto, além da revisão de literatura, realizei entrevistas com cinco adolescentes, participantes da Escola de Dança e Integração Social para Criança e Adolescente – Edisca, organização não-governamental, que trabalha com uma proposta educativa centralizada na arte, junto a crianças e adolescentes provenientes de áreas em desvantagem social da cidade de Fortaleza. E, por fim, analisei três, dessas cinco narrativas autobiográficas.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo ‘Pesquisando adolescentes da Edisca: considerações metodológicas’, sob influência de Spink e Lima (2000), apresento os passos metodológicos da pesquisa de campo, explicitando as condições de produção e as circunstâncias em que a pesquisa se deu, fornecendo, assim, visibilidade aos procedimentos de produção e de análise dos dados. O terceiro capítulo, ‘Construindo trajetórias de vida’ traz uma discussão em que teoria e resultados empíricos são articulados, a partir da interpretação da história de vida de três adolescentes, alunos da instituição Edisca. Nessa discussão, são analisados indicadores de risco, de proteção e resiliência à luz de uma leitura narrativo-dialógica, em que se priorizam o contexto da entrevista e o contexto mais amplo dos discursos institucionais e sociais onde a pessoa está situada. O objetivo é firmar o compromisso com uma interpretação atravessada pelo contexto sócio-histórico onde todos nós (pesquisadora e adolescentes entrevistados) estamos inseridos. O último capítulo, ‘Considerações finais: um fechamento provisório’, retoma alguns aspectos relevantes presentes nas histórias recontadas, a partir dos objetivos propostos no início do trabalho, traçando considerações e reflexões pertinentes sobre o fazer pesquisa ambientado na temática da adolescência e “situação de risco”.

A escrita desse trabalho, por fim, é a minha versão sobre as histórias de três adolescentes, sem a pretensão de uma conclusão. Os adolescentes estão em processo contínuo, plural e polifônico de construção de si mesmos e do mundo, portanto não cabe a mim, como pesquisadora, reduzi-los a verdades e a conclusões estáticas e acabadas. Conforme Bakhtin (2008, p. 67) preconiza, “o homem não é uma magnitude final e definida, que possa servir de base à construção de qualquer cálculo; o homem é livre e por isto pode violar quaisquer leis que lhe são impostas”. Diante dessa permanente construção do si mesmo, o que ofereço é uma versão sobre essas histórias, uma das muitas possíveis, nos moldes da consciência do autor no romance polifônico⁸, que “não transforma as consciências dos outros (ou seja, as consciências dos heróis) em objetos, nem faz destas definições acabadas à revelia. Ela sente ao seu lado e diante de si as consciências equipolentes dos outros, tão infinitas e inconclusivas quanto ela mesma” (BAKHTIN, 2008, p. 77).

⁸ É a partir da análise do discurso dostoiievskiano, que Bakhtin (2008) compreende um novo gênero romanesco, o romance polifônico, no qual o autor não tem domínio supremo sobre a história nem sobre os personagens; e o herói, por sua vez, tem voz autônoma, plenivalente, independente e ideológica. O autor do romance polifônico participa do diálogo com suas personagens, porém não as conclui, pois elas são inconclusíveis, ou seja, a personagem/pessoa está sempre em processo, sempre em construção dialógica, entre seu discurso e o discurso dos outros sobre si mesma (BEZERRA, 2008).

Com tudo isso, anseio contribuir com as pesquisas sociais interessadas nas adolescências, rompendo com estigmas sobre o destino de adolescentes de determinadas condições, entendendo-os como protagonistas de suas “histórias de vida compartilhadas”. Com essa investigação, desejo também subsidiar reflexões às instituições e aos profissionais, em especial aos psicólogos, que desenvolvem ações com adolescentes, a respeito de suas construções subjetivas.

2 PESQUISANDO ADOLESCENTES DA EDISCA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Fazer pesquisa lidando com a questão da diversidade convoca um pensamento ético, mas não há ética sem arena e confronto de valores (AMORIM, 2003).

2.1 A construção de uma trajetória metodológica

“A primeira coisa que fazemos ao receber uma visita é mostrarmos nossa casa, não é?” E assim, a psicóloga saiu apresentando “sua casa”: cada sala, espaço, função. Primeiro fomos para uma sala, com um grande palco, nas medidas do palco do Teatro José de Alencar. Lá, acontecia uma aula com bailarinas que aparentavam onze, doze anos de idade. Elas, sentadas em duplas, em um exercício que parecia ser de concentração, olhavam-se fixamente. O professor orientava para que mantivessem a conexão, a concentração nos olhares. Parece que pouco perturbamos a aula, as alunas não desviaram para nós seus olhares.

Corredores iluminados pela luz solar; armários dos alunos; nas paredes, quadros com imagens de espetáculos; um banheiro para os meninos, outro para as meninas; alguns sorrisos de alunos que conversavam no corredor; refeitório amplo com vistas para o jardim e para a casa de boneca; meninas de colan e meião, meninos de blusa de malha e short de lycra; espaço administrativo com mesas e computadores; aula de inglês com professora do Ibeu⁹; salas de apoio à educação formal, em uma das salas, estagiária de psicologia com um grupo de alunos; biblioteca bem equipada; salas menores, da assistência social e da psicologia: “espaços pequenos, mas de grandes resoluções”. Com essas palavras, a psicóloga concluiu a apresentação do lugar e nos convidou a entrar em sua sala.

Na primeira visita que fiz à instituição Escola de Dança e Integração Social para Criança e Adolescente (Edisca) – escolhida para ser o *locus* da minha pesquisa de mestrado – estava compondo um grupo de pesquisadores do “Projeto de apoio e articulação entre grupos de

⁹ Instituto Brasil Estados Unidos, parceiro da Edisca.

pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da UFRGS”, com o intuito de acordar a participação dos alunos da Edisca numa fase de aplicação dos questionários-piloto da pesquisa “Adolescência e Juventude Brasileira: situações de risco e redes de proteção na cidade de Fortaleza”.

Desde o princípio, já havia afirmado que uma das justificativas de escolha desta instituição para ser o *locus* de minha pesquisa era o fato de ela estar com parceria confirmada nessa pesquisa do Projeto “Casadinho” entre os Programas de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da UFRGS e de Psicologia da UFC, do qual faço parte. Compor o grupo que realizaria essa visita seria, portanto, uma forma de me chegar à instituição e de apresentar as minhas intenções aos seus representantes.

Outros fortes fatores também me mobilizaram a escolhê-la como *locus* de pesquisa. Um deles foi o fato de seus alunos serem crianças e adolescentes de sete a dezoito anos, de ambos os sexos, provenientes de áreas em desvantagem social da cidade de Fortaleza, como o bairro Conjunto Palmeiras, o bairro Mucuripe e adjacências, a região do Grande Bom Jardim e a Favela do Dendê¹⁰. O outro foi a possibilidade de encontrar em um só espaço adolescentes com características sociais heterogêneas, por serem de bairros diferentes, de escolas diferentes e, provavelmente, de situações econômicas diferentes. Desta forma, na Edisca, seria possível ter acesso a adolescentes com características sociais diversas, embora pertencentes a um contexto de vulnerabilidade social.

Conhecia essa instituição porque, ao trabalhar como psicóloga em uma escola particular de Fortaleza, acompanhei a vida escolar de meninas que também eram alunas da Edisca. Já naquela época alguns pontos da trajetória de vida daquelas alunas foram-me marcantes e instigaram-me a um futuro interesse acadêmico. Essa experiência profissional também oportunizou aproximação com alguns profissionais dessa instituição, levando-me a crer que isso facilitaria meu contato inicial, sendo esse mais um dos motivos que fundamentaram essa escolha.

Antes de concluirmos aquela primeira visita, tive a oportunidade de me apresentar e falar do meu projeto de pesquisa. Nesse instante, a representante da instituição se lembrou que já

¹⁰ Em anexo, tabela com indicadores de risco social de cada um desses bairros, de acordo com as informações da Edisca (EDISCA, 2009).

me conhecia, mostrou-se receptiva, sugerindo uma reunião dali a três dias e solicitou que eu lhe enviasse o projeto via e-mail.

Na reunião seguinte, conversamos principalmente sobre a metodologia do trabalho. Algumas preocupações e explicações me foram transmitidas, denotando o cuidado da psicóloga com os alunos e com os professores da instituição. A partir de um entendimento dialógico, compreendi a importância daquela fala e a necessidade de retransmiti-la aqui. Deste modo, segundo a representante da Edisca:

- era preciso ter cuidado na forma de abordar os alunos, pois como sempre aparecem pessoas interessadas em realizar estudos com eles, alguns demonstram uma postura crítica, questionando por que não pesquisam também com jovens de classe média e alta;

- os professores precisavam ser devidamente comunicados sobre essa pesquisa e que, nos momentos de observação subsequentes, eu entrasse nas salas de aula somente com suas autorizações;

- ao realizar as entrevistas, os horários de aula dos jovens deveriam ser respeitados;

- é importante, posteriormente, eu retornar com os resultados da pesquisa para a instituição e para os alunos participantes, pois já aconteceu de, mesmo os pesquisadores se comprometendo, ficarem sem essas devolutivas;

- como são muitas pessoas interessadas em realizar pesquisas na instituição, nem todas recebem autorização;

- a instituição não se vê como “heroína” ou “salvadora” da vida dos alunos. Quando, numa outra ocasião, um pesquisador escreveu que se não fosse a Edisca na vida daqueles jovens, eles estariam na rua, prostituindo-se, drogando-se..., tanto os jovens quanto os coordenadores da Edisca ficaram incomodados;

- o objetivo do seu trabalho é facilitar, a uma determinada população, o acesso à arte, além de possibilitar uma intervenção educativa, que amenize o impacto do ambiente de risco sobre a formação dessas pessoas.

A psicóloga, no decorrer de minha inserção no campo, em diálogos mais informais, transmitiu outras informações relevantes a respeito de como a instituição entendia e se relacionava com seus alunos. Foi ela também que me manteve informada sobre o calendário de atividades da escola e quem me deu apoio, de uma forma geral, para a realização da pesquisa,

sendo inclusive a sua sala o local onde guardava minha bolsa, diário de campo e gravador. Sem dúvida, tornou-se uma das interlocutoras de destaque desta pesquisa.

Depois desse encontro, aguardei a autorização do comitê de ética¹¹ para o início da pesquisa de campo, indo apenas mais uma vez à Edisca, junto a outros pesquisadores do Projeto Casadinho, para aplicar os questionários-piloto. Desta vez, encontrei algumas alunas que estudavam – e que ainda estudam – no colégio onde eu havia trabalhado, que me reconheceram e foram bastante receptivas.

2.2 O primeiro dia de pesquisa de campo

Finalmente, no mês seguinte aos primeiros contatos, retornei à Edisca e dei início à minha pesquisa de campo. Os meus planos eram de ter um momento inicial de inserção no *locus*, com o objetivo de conhecer os alunos dentro da faixa etária de meu interesse, como também de me fazer conhecer por eles, com o intuito maior de selecionar os sujeitos que seriam entrevistados posteriormente. Durante o processo de inserção, assumi a postura de observadora e, para registrar essa experiência, fiz uso de diário de campo.

O meu primeiro dia de campo foi longo. Acompanhei os dois turnos de aula (manhã e tarde), almoçando inclusive na instituição, a convite da psicóloga. Quem me recepcionou pela manhã foi a estagiária de psicologia, para quem falei do público que estava procurando, isto é, adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre catorze e dezoito anos.

Embora interessada na adolescência e segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) seja considerada adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade, optei por trabalhar com essa faixa etária porque estudos de base narrativista no campo da psicologia do desenvolvimento assinalam a fecundidade de examinar as construções identitárias de adolescentes acima dos doze anos e jovens em sua passagem para a vida adulta, ocasião em que estão mais capacitados a organizar conhecimentos e lembranças sobre si mesmos na forma de uma história de vida (McADAMS, 2001; BLUCK; HABERMANS, 2001). Essa delimitação da

¹¹ Cópia da autorização em anexo.

idade também foi pensada como uma forma de facilitar o processo de observação dos alunos no cotidiano da escola.

A estagiária, então, encaminhou-me para uma sala onde acontecia aula de teatro e lá fui informada pelo professor que no período da tarde havia mais alunos nessa faixa de idade. Realmente, durante toda a manhã, foram poucos os alunos que encontrei com catorze anos ou mais, porém aconteceu um fato interessante que merece ser relatado.

Em uma das turmas de dança, quando a professora disse que todos ali presentes tinham no máximo treze anos, fiz menção de não entrar na sala para observá-los, porém, porque as alunas lamentaram essa minha atitude, resolvi mudar meus planos e assistir aquela aula. Relato este fato, pois considero que ele serve de ilustração para mostrar como minha presença foi sentida na maioria dos contatos vividos na instituição: fui sempre bem recebida tanto pelos alunos como pelos professores e funcionários; com tranquilidade os alunos se achegavam a mim; e, ao longo do período, fui recebendo várias expressões de carinho, principalmente das alunas mais novas. Friso que, muitas vezes, partiram dos adolescentes perguntas dirigidas a mim sobre quem eu era e o que fazia ali. Além do que, todas as vezes que precisei explicá-los sobre minha pesquisa, eles se mostraram interessados em me compreenderem, assim como, abertos para dialogarem sobre o assunto.

À tarde, assisti às aulas de dança e de teatro, fui apresentada a professores, revi alunas que estudaram no colégio quando trabalhei como psicóloga escolar, observei alunos conversando no jardim e nos corredores, falei com algumas alunas, assisti ao ensaio de um dos espetáculos da escola e conversei informalmente com a psicóloga da instituição. Quando estávamos assistindo ao ensaio, a psicóloga comentou que era curioso quando a Edisca recebia a visita de jovens pertencentes à “classe média” e “alta”, pois chegavam com o imaginário de que as pessoas pobres são feias e que, ao verem a beleza e o porte das alunas, surpreendiam-se. Nessa fala foi possível perceber a tensão entre as vozes dos membros da Edisca e as das classes sociais mais abastadas e, claramente, escutou-se aí uma contestação contra os pré-conceitos e as ideias estereotipadas a respeito de quem é pobre.

2.3 O contexto

Passado o primeiro dia de observação, todas as outras visitas que fiz foram à tarde, pois constatei que nesse período o contingente de alunos no perfil de meu interesse era maior. Ao todo, fiz catorze visitas.

Na minha rotina, acompanhei aulas de dança e de teatro e também observei momentos em que os alunos estavam livres, conversando ou brincando no corredor, no refeitório, no jardim e na casa de bonecas. Um dia presenciei um “grupo de convivência” composto por meninas, com mais de catorze anos, alunas do corpo de baile. Esse encontro fazia parte de um trabalho voltado para orientação profissional, facilitado pela psicóloga e sua estagiária.

A partir da minha inserção pude constatar que as turmas de dança são formadas por idade e nível técnico. Dependendo da turma que o educando se encontra, ele frequenta a instituição de três a cinco dias na semana. Durante as aulas os professores acompanham a evolução do aluno e ao final de cada semestre todos os alunos apresentam uma aula pública, quando mostram para a equipe de professores, para os outros alunos, para as famílias e outros convidados, o que aprenderam durante aquele semestre. Essa aula funciona como um trabalho final da turma, quando cada aluno é avaliado e aprovado ou não para o próximo nível.

Os melhores alunos, independente das idades, compõem o corpo de baile, que é o grupo que apresenta os principais espetáculos da companhia. Este grupo já se apresentou em outros estados do Brasil, bem como em outros países, a exemplo da França. Há bailarinos de diferentes idades no corpo de baile e suas rotinas são mais “puxadas” do que as dos outros alunos. Todos os educandos da Edisca fazem aula de dança moderna e de balé clássico, mas outras atividades artísticas também podem ser escolhidas por eles, como o teatro (para os maiores de catorze anos), o *hip hop*, o ateliê de artes plásticas e a biblioteca; esses dois últimos equipamentos ficam à disposição do aluno e podem ser visitados sempre que desejado.

Para aqueles alunos que estudam em colégios públicos – muitos alunos estudam em colégios particulares através do sistema de bolsa de estudo – são oferecidas aulas de apoio nas matérias de português e matemática; e, para os alunos interessados e que passarem em um processo de seleção, existe o curso de língua inglesa ministrado por professores do Ibeu. Há ainda os grupos de convivência orientados pelo setor de psicologia, onde são trabalhados temas como: identidade, projeto de vida, autoestima, valores, afetividade e sexualidade. Na área da saúde, a

Edisca oferece aos seus alunos atendimentos e realiza encaminhamentos nas áreas de psicologia, psicopedagogia, odontologia e medicina.

Todos os educandos podem almoçar na instituição. Os que frequentam o turno da manhã almoçam antes de irem embora e os que são do período da tarde almoçam quando chegam.

As famílias dos educandos também estão presentes na instituição. Segundo a instituição, a família está envolvida diretamente nos programas desenvolvidos por acreditarem que esta parceria é indispensável à viabilidade de sua missão (EDISCA, 2010). São várias as atividades voltadas para a área de convergência família-escola-comunidade: oficinas de artes, alfabetização para adultos, educação para a vida familiar, reuniões, eventos educativos e comemorativos.

Durante minha observação, constatei a presença das famílias dos educandos em algumas situações, como em atendimentos pelo serviço de psicologia e o ambulatorial, durante a apresentação das aulas públicas e em reuniões relacionadas ao projeto “A vida é feminina”, um projeto destinado às mães dos educandos, baseado nos eixos da educação formal, da profissionalização e do desenvolvimento psicossocial e realizado mediante o envolvimento em atividades de alfabetização de adultos, grupos de convivência e oficinas de artes e ofícios (EDISCA, 2010). Fora isso, todos os dias em que lá estive pude observar um grupo de mães, que ficam na entrada do prédio, conversando, algumas bordando, enquanto aguardam o fim da aula de seus filhos.

2.4 A técnica de produção de dados

Para realizar esta pesquisa, cujo interesse são as narrativas auto-biográficas de adolescentes que vivem em situações de adversidade social, a fim de identificar o que revelam sobre situações de risco e como se dão as construções dialógicas dessas significações, lancei mão, como técnica de produção de dados, da entrevista narrativa auto-biográfica, ancorada numa perspectiva qualitativa.

A escolha dessa técnica decorreu da importância de se adequar o método ao fenômeno investigado, aos problemas formulados e aos objetivos da pesquisa, como preconizam Souza, Branco e Lopes de Oliveira (2008). Entende-se a metodologia como um ciclo de fases interrelacionadas e indissociáveis à teoria, tendo no seu desenho: a visão de mundo dos pesquisadores, a teoria, o fenômeno a ser estudado, a unidade dialética entre os métodos empregados e os dados construídos, e o papel da experiência intuitiva do pesquisador quando atua nos diferentes níveis do ciclo metodológico de uma determinada pesquisa. Deste modo, o processo metodológico é flexível, dinâmico e de fases ciclicamente interrelacionadas, no qual a produção empírica e a teórica são mutuamente dependentes, fazendo parte da mesma unidade e podendo gerar reformulações, ao longo do processo de construção de conhecimento (SOUZA; BRANCO; LOPES DE OLIVEIRA, 2008).

Trabalhar com essa flexibilidade e dinamicidade, contudo, não significa descartar o compromisso com o rigor científico, mas se filiar ao conceito revisado e ressignificado de rigor, distinguindo-o da forma como é concebido sob os pressupostos positivistas¹². Nesse sentido, Spink e Lima (2000, p.102) propõem que o conceito de rigor passe “a ser concebido como a *possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a propiciar o diálogo.*” Esse diálogo, por sua vez, desenvolvido na pesquisa com pretensão científica, encontra-se preso aos processos históricos e sociais e ainda às vicissitudes dos relacionamentos humanos.

Seguindo essa linha de compreensão, que tem como pano de fundo preceitos da epistemologia qualitativa, faz-se necessário explicar que a forma com que lido com a técnica de produção de dados, longe de querer chegar à realidade, com base na neutralidade e objetividade, possui o intuito de construção de sentidos em co-parceria entre pesquisador e pesquisado. Sobre isso, é relevante comentar que a expressão “coleta de dados”, muito utilizada nas pesquisas de cunho quantitativo, remete à concepção de realidade como algo preexistente, independente no mundo, cuja natureza pode ser descoberta e conhecida, cabendo ao pesquisador relatá-la. Porém, a minha orientação metodológica me leva a crer que o “dado”, numa pesquisa, não é algo que se “dá” nem que se coleta, mas que se constrói (SATO; SOUZA, 2001), em interação dialógica, dentro de um contexto espaço-temporal.

¹² No viés positivista, o rigor é atrelado às noções de replicabilidade, generabilidade e fidedignidade, com as quais se pretende chegar à verdade concebida como correspondência a realidade (SPINK; LIMA, 2000).

Desta forma, outro aspecto também ganha destaque: não há como a presença do pesquisador ser de neutralidade. Um dos principais instrumentos da pesquisa, o pesquisador é um ser social e leva para a investigação tudo aquilo que o constitui. Assim, as suas interpretações sobre o outro e sobre os acontecimentos são construídas do seu lugar sócio-histórico, são orientadas pela perspectiva teórica da sua investigação e dependem das relações inter-subjetivas criadas com os participantes da pesquisa (FREITAS, 2002; FREITAS, 2003).

No caso específico das entrevistas qualitativas, essa não neutralidade é encontrada na intencionalidade presente tanto no investigador, quanto no entrevistado. O investigador, mesmo lidando com uma técnica de entrevista não-diretiva e informal, tem uma série de interesses organizando a construção de suas perguntas, além da intenção de criar uma relação de confiança e passar uma imagem de credibilidade para que o entrevistado seja receptivo e colaborativo. Por outro lado, o entrevistado, ao aceitar participar como “informante”, também carrega consigo intenções, como, por exemplo, ser ouvido e acreditado, o que, por sua vez, direciona a construção de sua narrativa (YUNES; SZYMANSKI, 2005).

Amparada nesses pressupostos é que trabalhei com a entrevista narrativa (SCHÜTZE, 1992), técnica de entrevista semiestruturada, de profundidade, que se caracteriza por uma narração “improvisada”, sem a preparação do entrevistado (FLICK, 2004). Na versão da entrevista narrativa auto-biográfica, estimulado por uma questão gerativa aberta, o entrevistado relata sobre sua vida pessoal como um todo ou sobre momentos específicos de sua história (APPEL, 2009). Na narração principal – momento em que o entrevistado faz o relato auto-biográfico – a influência do entrevistador deve ser mínima, em prol da valorização da própria linguagem do informante. Noutras fases da entrevista, perguntas mais dirigidas são feitas para elucidação de pontos relevantes.

A entrevista narrativa de Schütze é caracterizada por quatro fases de processamento: iniciação; narração central; fase de perguntas e fala conclusiva. Após a fase de preparação, destinada à construção de *rapport*, o entrevistador segue com a utilização de uma questão gerativa da narrativa, que se refere ao tópico de estudo. Ao final da narração central, quando o entrevistado deixa claro que concluiu a sua história, seguem as outras fases desta técnica, nas quais o pesquisador pode fazer outras perguntas gerativas e/ou explicativas. Uma dessas é a fase de perguntas: questões exmanentes, isto é, interesses, formulações e linguagens do pesquisador, são traduzidas, pelo entrevistador, com o emprego da linguagem do informante, em questões

imanescentes, ou seja, temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgiram durante a narração trazidos pelo informante, a fim de completar as lacunas da história. Na última fase, da fala conclusiva, o gravador é desligado e são feitos comentários informais sobre o que surgiu na entrevista, podendo o entrevistador empregar perguntas do tipo “por quê?”. As informações e impressões dessa última fase são registradas em um diário de campo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Souza, Branco e Lopes de Oliveira (2008) atentam para o papel privilegiado da entrevista em profundidade, na construção de conhecimentos. Diferente das entrevistas fechadas, preferidas em pesquisas de cunho mais tradicional, que buscam respostas pontuais, aquela encoraja a geração “livre” e “espontânea” de narrativas que apresentam o ponto de vista do entrevistado, é marcada pela interação dialógica e intencional de seus participantes e é permeada pela construção compartilhada de significados.

Observo, porém, que falar em liberdade e espontaneidade narrativa não implica a crença numa pureza dos dados, pois se configura como um espaço de construção de sentidos, realizado pela interação verbal, de caráter dialógico, entre os sujeitos envolvidos. Mesmo que o pesquisador não interrompa nem faça perguntas, o enunciado criado é endereçado a ele, assim como ambos, pesquisador e pesquisado, estão na busca de serem compreendidos.

O método de pesquisa aqui adotado, portanto, pressupõe a centralidade da narrativa e sua natureza de ação social que constrói significados de forma coletiva e compartilhada. Nesta pesquisa, o manejo da técnica da entrevista narrativa e o método de análise das informações geradas adequam-se, assim, aos meus pressupostos teóricos, que têm nos estudos de psicologia narrativa e na perspectiva dialógica seus fundamentos. Como afirma Bakhtin (segundo DAHLET, 1997), não se conhece o sujeito fora do discurso que ele produz, pois sua apreensão só é possível como uma propriedade das vozes que ele enuncia.

Outro aspecto que justificou a escolha dessa técnica diz respeito à forma como os constructos de risco, proteção e resiliência foram por mim compreendidos. Como será aprofundado no capítulo seguinte, parto da compreensão que esses conceitos referem-se a processos interpretados, ou seja, os sentidos de risco, proteção e resiliência são construções discursivas do sujeito, negociadas com outras vozes sociais e situadas em um contexto sócio-histórico. Então, não são traços de personalidade nem podem ser aferições arbitrárias dos pesquisadores. O elemento fundamental da pesquisa, desta maneira, passa a ser o próprio sujeito

pesquisado a partir do seu ponto de vista (LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006) em diálogo com o pesquisador-intérprete. Com o intuito de dar voz aos adolescentes e de conhecer suas narrativas de vida no que dizem respeito às situações de risco e temas correlatos é que, por fim, se firmou a escolha da técnica da entrevista narrativa auto-biográfica.

2.5 O processo de escolha dos entrevistados

Cheguei ao campo de pesquisa carregando alguns pressupostos teóricos. Um deles era o entendimento de que os participantes da pesquisa não são objetos de estudo, mas sujeitos com voz e capacidade de construir conhecimento sobre sua realidade. Assim, procurei realizar uma pesquisa *com* os sujeitos e não *sobre* os sujeitos, valorizando a forma que eles compreendem suas experiências e priorizando suas produções subjetivas (FREITAS, 2003; JOBIM E SOUZA; CASTRO, 1997). Outro preceito dizia respeito à minha intenção de construir vínculos de confiança com os adolescentes, objetivando o favorecimento da produção de narrativas mais complexas e ricas em detalhes. A preocupação nesse último ponto foi fortalecida, após minha experiência como entrevistadora, em pesquisa com jovens vinculados a medidas socioeducativas¹³, quando fiquei ciente que a relação entre pesquisador e pesquisado interfere no resultado dessa produção discursiva, sendo a narrativa mais proveitosa, para os fins de pesquisa, quando o entrevistado se sente à vontade e em segurança diante do pesquisador.

Deste modo, decidi que a escolha dos sujeitos não seria por indicação dos funcionários da Edisca nem através de uma seleção que privilegiasse aqueles com histórias de vida mais vulneráveis. O principal critério de escolha, portanto, foi o interesse dos sujeitos de narrarem, para mim, suas histórias auto-biográficas. Daí a importância da minha presença no campo, do contato com os adolescentes que tinham idade no perfil planejado e da criação mínima de um vínculo, que pudesse motivá-los a contar suas narrativas de vida.

À medida que eu tive contato, por meio de conversa, com alguns adolescentes, expliquei meu propósito enquanto pesquisadora, explanei sobre como se procederia a entrevista e

¹³ Discussão sobre a dialogicidade no processo da Entrevista Narrativa pode ser conferida no artigo “Pesquisas narrativo-dialógicas no contexto de conflito com a lei: considerações sobre uma entrevista com jovem autora de infração”, de Germano e Bessa (2009).

perguntei se eles tinham algum interesse na participação. Para aqueles que se mostraram receptivos, entreguei o termo de consentimento livre e esclarecido (T.C.L.E.)¹⁴, junto com o pedido para que pensassem sobre a possibilidade de serem entrevistados e para que levassem ao conhecimento de seus pais. Os pais dos adolescentes com menos de dezoito anos precisavam autorizar e assinar o termo de consentimento. Nos casos dos adolescentes que decidiram pela entrevista e trouxeram o termo assinado por seu responsável, combinamos o dia mais conveniente para a realização da entrevista.

Foram distribuídos dezesseis termos; seis jovens confirmaram a participação, e, destes, cinco foram entrevistados. Um sexto adolescente ficou de confirmar por telefone quando tivesse tempo para ser entrevistado. Logo depois, os alunos da Edisca entraram de férias e esse rapaz não entrou em contato comigo. Quando o procurei por telefone também não consegui encontrá-lo, pois a operadora do seu telefone indicava que havia algum problema naquele número. Esse educando era o único com 18 anos completos que se disponibilizou a colaborar, mas como não foi possível a sua entrevista, a pesquisa passou por uma redefinição quanto ao perfil dos sujeitos.

Sobre os outros que levaram o T.C.L.E. para casa, uma garota chegou a ter o termo de consentimento assinado por seu responsável, mas desistiu de dar a entrevista, duas outras não receberam autorização dos pais e o restante decidiu não participar, dando como principal justificativa a vergonha de falar sobre sua vida.

2.6 Os sujeitos da pesquisa

Entrevistei cinco adolescentes. Apresentarei agora as informações de todos eles, embora, no capítulo seguinte, que versa sobre suas narrativas e minhas interpretações, eu tenha explorado apenas três histórias. É que, nas duas primeiras entrevistas, que ocorreram no mesmo dia, foi usado um mini gravador analógico, que apresentou defeito, deixando as gravações, em muitas partes, inaudíveis. Levando em consideração o que Flick (2008) destaca, a respeito da preocupação do pesquisador com a qualidade do áudio, considere essas duas primeiras

¹⁴ Modelo do T.C.L.E. destinado aos responsáveis pelos alunos com menos de dezoito anos em anexo.

entrevistas como entrevistas-piloto. Fiz as transcrições, completando com minhas palavras, a partir do que eu lembrava, os trechos inaudíveis, analisei-as e apresentei um trabalho baseado nessas análises, em um encontro científico¹⁵. Mediante esse treino, pude melhor orientar os procedimentos de pesquisa, começando por providenciar um gravador digital para as três últimas entrevistas.

A primeira entrevistada foi Silvana¹⁶. Garota de quinze anos, negra, que mora com os pais e uma irmã onze anos mais nova, no bairro Serrinha. Ingressou na Edisca em 2003, já foi membro do corpo de baile, mas não é mais e, hoje, é aluna de dança e de teatro. Estuda em um colégio particular da cidade de Fortaleza, com uma bolsa de estudos, desde 2005. Antes disso, só estudou três meses em escola pública, em um período que seu pai ficou desempregado. Também faz o curso de inglês, com bolsa, ministrado por professores do Ibeu, no próprio espaço físico da Edisca. Sua mãe é artesã (*biscuit*, boneca de pano, pinta quadrinho...) e seu pai trabalha como agente sanitário, sendo o responsável pela maior parte da renda da família.

Meu contato com Silvana foi facilitado porque já nos conhecíamos, apesar de termos tido pouco contato. Isso se deveu a eu ter sido psicóloga da mesma organização escolar onde ela estuda, mas em sedes diferentes. O contato que tivemos foi quando desenvolvi um trabalho em sua sala de aula quando estava à frente do serviço de psicologia. Por termos algo em comum, foi mais tranquilo me aproximar dela e apresentar a minha pesquisa. Também atribuo ao contato anterior a facilidade com que se dispôs a participar, pois me conheceu no papel de psicóloga escolar, o que provavelmente lhe inspirou confiança.

A segunda entrevistada foi Clarice, de quinze anos, que mora com seus pais e irmão mais velho, no bairro Mucuripe. Há seis anos é aluna da Edisca e, há um, ganhou bolsa de estudo, em uma escola particular da cidade de Fortaleza, onde está concluindo o 2º ano do Ensino Médio. Faz inglês, também com bolsa. É aluna do grupo de teatro e há quase um ano faz parte do corpo de baile. Também participa de um grupo de jovens da igreja católica, onde desenvolve atividades de liderança na área ligada à dança.

Clarice e outras três amigas estavam na recepção da instituição, no meu quinto dia de visita, quando me aproximei delas. Já as tinha visto em outros momentos, em aulas de dança e

¹⁵ Apresentação do trabalho 'Adolescências e situação de risco: um estudo dialógico sobre trajetórias de vida' em coautoria com a professora Idilva Germano, no XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO).

¹⁶ Todos os nomes utilizados na dissertação são fictícios.

teatro e imaginei, por suas aparências e pelas turmas de dança que frequentavam, que estivessem dentro da faixa etária de meu interesse. Percebendo abertura para me aproximar do grupo, apresentei-me como pesquisadora, falei sobre a pesquisa, o tipo de entrevista e perguntei se gostariam de participar. Todas as quatro quiseram receber o termo de consentimento para levar aos responsáveis. Clarice foi a única que retornou com ele assinado e com a vontade de ser entrevistada.

Rodrigo me concedeu a terceira entrevista, mas foi o último dos entrevistados a ser convidado a participar. Ele é um rapaz de dezessete anos, que mora no Parque Genibaú, com seus pais e seu irmão mais novo. Trabalha há dois anos como auxiliar administrativo numa empresa de central telefônica e cursa o 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública. Há um ano é aluno da Edisca, onde faz aulas de dança, teatro e *hip hop*. Seu irmão também é aluno da Edisca, seu pai trabalha como marceneiro e sua mãe na lanchonete, que há três anos, a família tem em casa. A lanchonete só abre à noite, e quando ele e seu irmão chegam do colégio também ajudam no serviço.

Antes de termos uma primeira conversa, de tanto nos encontrarmos na Edisca, já nos cumprimentávamos. Já havia convidado outros garotos para serem entrevistados, mas nenhum mostrou interesse. Estava acontecendo uma aula no auditório e Rodrigo estava como expectador da aula, quando sentei numa cadeira próxima à sua. Ao final da aula, virou-se para mim e perguntou se eu estava trabalhando na Edisca. Respondi o que eu fazia na instituição e mais uma vez aproveitei para explicar meus propósitos e convidá-lo a participar dando uma entrevista. Conversamos, também, sobre outros assuntos, como por exemplo, sobre minha profissão e a vontade dele de também ser psicólogo. Com relação à entrevista, ele não deu certeza, mas levou o termo de consentimento para casa. Onze dias depois o entrevistei.

Cecília é outra aluna da Edisca que conheci anteriormente, pois também estuda na mesma escola onde trabalhei. O nosso contato, à época, foi de maior proximidade que o de Silvana, pois ela estuda na mesma sede em que eu trabalhava e, portanto, acompanhei-a, durante dois anos, como psicóloga escolar. Além disso, como será exposto mais adiante em sua história, ajudei-a a estudar em um momento em que passou por dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de português e matemática. O convite para ser entrevistada não se deu nos nossos primeiros encontros e, quando o fiz, ela demonstrou muita vontade de colaborar, comentando, inclusive, que sua mãe não se oporia à sua participação. Confirmando a qualidade da entrevista

narrativa quando a confiança já está estabelecida, observou-se que a entrevista de Cecília foi a mais longa, passando de uma hora e trinta minutos de duração e com forte carga emocional. Na última fase da entrevista, da fala conclusiva, comentou que “nunca tinha parado para contar sua vida e nunca ninguém tinha parado para escutar principalmente as coisas fortes”¹⁷. Acredito que a relação de confiança construída quando fui sua psicóloga escolar e a gratidão de Cecília em decorrência da minha ajuda, motivaram sua participação na pesquisa, como também, a sua produção longa, emotiva e rica de detalhes.

Ela tem quinze anos de idade, é negra e mora no bairro Barroso, com seus pais. Tem um irmão mais velho, que mora com sua avó materna nesse mesmo bairro. É aluna da Edisca desde os seus nove anos, onde compõe o corpo de baile. Estuda, há quatro anos, com bolsa de estudos, em uma escola particular de Fortaleza e também faz inglês com uma bolsa de estudos ofertada pelo Instituto Brasil Estados Unidos (IBEU). Treina karatê numa academia próxima à sua casa e já conquistou medalhas em campeonatos. Seu pai é pintor, sua mãe é empregada doméstica e seu irmão faz faculdade de engenharia de produção na Universidade Federal do Ceará.

A última entrevistada foi Paula, uma adolescente de catorze anos, que mora com os pais, com uma irmã mais nova e uma meiairmã materna mais velha, no bairro Bom Jardim. Paula tem cinco irmãos sendo quatro do primeiro casamento. Antes de fazer parte da Edisca, participou de vários projetos artísticos do seu bairro: coral, balé e circo. Estuda em uma escola pública estadual e é aluna da Edisca há três anos, onde faz aula de dança e de *hip hop*. Sua mãe trabalha como cozinheira e seu pai como mestre de obras.

No meu segundo dia de visita à instituição, estava observando vários alunos brincando, conversando e fazendo acrobacias no jardim, quando Paula e uma amiga se aproximaram de mim. Conversamos bastante, sentadas no chão do refeitório. Elas me explicaram sobre a organização das turmas de dança e informaram o nível em que se encontravam. Paula, mais expansiva, falou um pouco sobre sua família e mostrou seu grupo de amigas que estava a poucos metros de nós. Quando souberam que eu estava ali por causa da minha pesquisa, as duas quiseram saber sobre o que se tratava e se mostraram interessadas em dar entrevista. A sua amiga não recebeu autorização do seu responsável para participar da entrevista e Paula, como faria catorze anos dali a alguns dias, recebeu o termo de consentimento somente após seu aniversário.

¹⁷ Trecho retirado do Diário de Campo do dia 23 de novembro de 2009.

2.7 As entrevistas

Em quatro das entrevistas me encontrei com os informantes, no dia e hora marcados, próximos à recepção da instituição e juntos procuramos um lugar para a entrevista. No caso em que não foi assim, estava saindo da sala onde tinha acabado de entrevistar Silvana e encontrei Clarice, com o T.C.L.E. na mão, avisando que estava livre naquele momento e que poderia ser entrevistada. Desta forma, retornei para a sala e a entrevistei.

Todas as entrevistas aconteceram no período da tarde e no mesmo local: na sala utilizada para aulas ou trabalho em grupo, com cadeiras de braço, lousa, janelas, porta e ventilador, no primeiro andar. Nas cinco entrevistas, fechamos a porta e a janela que dava para o corredor, propiciando mais privacidade aos entrevistados.

Antes de iniciarmos, solicitei permissão para gravar a entrevista, embora todos tivessem autorizado, mediante assinatura no T.C.L.E. Mais uma vez, todos autorizaram a gravação.

Para a fase da narração central, construí uma pergunta que explicava um pouco os objetivos daquela entrevista e que suscitava a narração da história de vida dos adolescentes. A seguir, um exemplo dessa questão gerativa da narrativa, retirada da entrevista de Rodrigo:

Então deixa eu te dizer, dar uma orientação sobre essa entrevista, certo? Eu tô fazendo uma pesquisa sobre adolescências em Fortaleza, querendo conhecer essa adolescência. Meu objetivo principal é fazer uma relação com essa adolescência que tô encontrando e o que ela revela sobre situações de risco. Mas só que essa entrevista vai ser ouvindo a sua história de vida. Você vai contar da forma que quiser, com os detalhes que achar interessante, importante, da tua vida, pra que eu possa te conhecer melhor. A partir da história que você vai contar é que vou fazer perguntas, tirar dúvidas... Tá certo? Mas assim, pra ficar claro: não vou te interromper, pelo menos nessa fala inicial, não vou fazer perguntas, você vai falar da forma que quiser, começar como quiser, terminar como quiser... Por isso te falei antes que era uma entrevista diferente, né? Pode ser?

Durante a narrativa auto-biográfica, mantive-me sem fazer perguntas, restringindo-me “à escuta ativa, ao apoio não verbal ou paralinguístico, e mostrando interesse”

(JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 99) per meio de sons como “um hum”. A única interrupção que fiz foi na primeira entrevista, quando pedi para desligar o ventilador, pois Silvana estava falando baixo e fiquei com receio de o gravador não estar captando bem a sua voz. Enquanto ouvia as histórias, fazia anotações ou formulava perguntas no meu diário de campo para as próximas fases da entrevista.

Ao término de cada história passei a fazer perguntas, sobre pontos que não tinham ficado claros para mim ou que eles não tinham comentado, como, por exemplo, sobre a infância. Visando entender a construção dialógica e circunscritora das narrativas, com atenção especial nos eventos significados como risco, questioneei sobre as situações que eles consideraram difíceis ou de superação de dificuldades, em sua vida, tentando que evidenciassem quais pessoas, eventos e circunstâncias foram significativos nesses momentos, abrindo possibilidades ou impondo limites em suas trajetórias de vida. Perguntei sobre o significado da Edisca na vida deles, para aqueles que ainda não tinham falado sobre isso, e, também, sobre suas expectativas de futuro.

Antes de desligar o gravador perguntei se havia algo que ainda quisessem falar. Quando ficou claro o fim da entrevista, desliguei o gravador e anotei no diário de campo os últimos comentários. Paula foi a única que comentou sobre a dificuldade de falar sobre sua vida e atribuiu isso ao fato de eu ser adulta: “não é pré-conceito, é porque me entendo mais com quem é da minha idade”¹⁸. Os outros disseram ter gostado de dar a entrevista ou de ter sido mais fácil do que pensavam e Cecília fez o comentário sobre nunca ter contado sua vida nem terem parado para ouvi-la, como exposto anteriormente.

A entrevista narrativa auto-biográfica, ao encorajar o sujeito a “dar conta de si mesmo”, escolhendo fatos de sua vida, ordenando-os e apresentando-os em uma história coerente e compreensível a uma outra pessoa, possibilita um momento de reconstrução de sentidos sobre si mesmo e sobre sua trajetória de vida. Como diz Larrosa (segundo TEXEIRA; PÁDUA, 2007) responder quem se é implica contar uma história e, ao narrar essa história, a pessoa se reconstrói.

2.8 O processo de análise

¹⁸ Trecho retirado do Diário de Campo do dia 16 de dezembro de 2009.

A escolha do método de análise deve corresponder às questões formuladas e aos objetivos da pesquisa (LOPES DE OLIVEIRA, 2008). Neste caso, que me interessa pelas narrativas auto-biográficas de adolescentes que vivem em situações de vulnerabilidade social, identificando o que revelam sobre risco, foi pensado um processo de análise emoldurado pela teoria dialógica e amparado na análise de discurso.

A pesquisa, a partir de uma perspectiva dialógica, é compreendida como um encontro entre sujeitos (Freitas, 2003) e mais, sujeitos com discursos distintos e que produzirão significados múltiplos e conflitantes. O grande compromisso do pesquisador, longe de ser o de homogeneizar ou apresentar um discurso monofônico, é assumir o caráter conflitual e paradoxal, renunciando à ilusão de transparência tanto do discurso do outro como do seu próprio. Renunciar à essa transparência, no entanto, não pode ser confundido com a renúncia de objetivação e conceitualização: “A polifonia em Ciências Humanas não exige o pesquisador do trabalho de análise” (AMORIM, 2003, p. 12). Para tanto, Bakhtin propõe uma postura exotópica, na qual o pesquisador tenta captar algo do modo como o sujeito se vê e depois se posiciona plenamente no seu lugar exterior a fim de contemplar o horizonte do pesquisado, completando-o com sua visão excedente e externa. O olhar do pesquisador não coincide com o olhar que a pessoa tem de si mesma, ele a enxerga de outra posição e com outros valores, assim, lhe dá outros sentidos.

Compreender uma narrativa, nesse caminho, é orientar-se em direção a ela e fazer corresponder a cada palavra dessa enunciação uma série de palavras suas, formando réplicas que, quanto mais numerosas forem, mais profunda e real será a sua compreensão. Desta forma, “a compreensão é uma forma de *diálogo* [...]. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1997 p. 132).

A adoção desse viés, portanto, leva o pesquisador a romper com a crença em formulações definitivas, acabadas e com o discurso monológico, que procura dizer a última palavra sobre os sujeitos que investiga. E parte para análise das narrativas, sem se restringir à sua manifestação “objetiva”, pois, nesse dado que emergiu, estão presentes elementos do contexto e da história, cabendo-lhe, então, a tarefa de buscar os “múltiplos significados que o envolvem e que com ele estão em harmonia e embate, articulando-se, repetindo, transformando-se” (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p. 244).

Comprometi-me, desta forma, a identificar: 1) as vozes que se deixaram ouvir no discurso, os lugares onde era possível ouvi-las e quais vozes eram ausentes (AMORIM, 2002),

voltando-me, assim, para as tensões e conflitos que envolveram, nesse caso específico, os sentidos de risco e outros conceitos afins; 2) quais posicionamentos fizeram parte do repertório de posições pessoais dos adolescentes, no específico momento e contexto de nossas interações, interpretando como isso repercutiu nas suas construções subjetivas; 3) quais circunscritores emergiram e como estruturaram as trajetórias narrativas dos entrevistados.

Para tanto, também contribuíram, nesse processo de análise, os fundamentos da análise de discurso (Gill, 2008), dos quais foi possível aproximar meus pressupostos teórico-metodológicos. Deste modo, mantive-me interessada: 1) no conteúdo e na organização das narrativas, sem acreditar que o texto seja um meio de se chegar a uma realidade objetiva e anterior ao discurso; 2) no caráter construtivo da linguagem, criadora e construída, num processo permanente de trocas semióticas, nas interações sociais; 3) nas práticas discursivas, isto é, nas ações ou funções do discurso em cada contexto interpretativo; 4) nas organizações retóricas, ou seja, nas tentativas de construção de uma versão convincente diante de muitas outras versões competitivas, em meio aos significados múltiplos e discordantes.

A fim de conduzir uma análise pactuada com essas bases metodológicas é que foi pensado um processo que incluiu os seguintes passos: transcrição manual das gravações, leitura flutuante, reconstrução sumarizada do enredo de cada história, análise da narrativa mediante sistematização em tabelas de acordo com as categorias analíticas, interpretação à luz da moldura teórica dialógica.

As transcrições das gravações seguiram a codificação proposta por WELLER (2008) com algumas adaptações:

- Cada entrevistado foi identificado com uma legenda, composta de uma letra maiúscula distribuída entre os adolescentes, na sequência de suas entrevistas, acompanhada da letra “f” para pessoas do sexo feminino e “m” para pessoas do sexo masculino. Desta maneira, os entrevistados foram sinalizados do seguinte modo: Silvana – Af; Clarice – Bf; Rodrigo – Cm; Cecília – Df ; e Paula – Ef.
- Eu fui identificada com a letra “L”, primeira letra do meu nome.
- Cada fala foi identificada pela legenda acima e por um número arábico. Os números arábigos foram distribuídos em sequência crescente, de uma forma que para cada nova fala um novo número foi aplicado. Por exemplo: “L101: Então, faz quanto tempo que você entrou aqui? Cm102: Vai fazer um ano. L103: Certo, foi nas férias do início do ano?”

Cm104: Isso. L105: Hoje em dia você tem aula de balé clássico. Cm106: De balé clássico. L107: E do que mais? Cm108: E de teatro”.

- Palavras pronunciadas de forma enfática foram sublinhadas: exemplo.
- Palavras que não foram compreendidas totalmente foram colocadas entre parêntesis: (exemplo).
- Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida: ().
- Palavra com hífen indica que não foi pronunciada completamente: exem-.
- Expressões não-verbais foram colocadas entre parêntesis duplos: ((bocejo)).
- Palavras ou frases pronunciadas entre risos foram colocadas entre sinais de arroba: @exemplo@.
- Palavras ou frases pronunciadas entre choro foram colocadas entre sinais de jogo da velha: #exemplo#.
- Os três pontinhos foram usados em momentos em que a fala passou a noção de reticências: ...

Ao todo foram elaboradas quatro tabelas. A primeira tabela¹⁹ traz a narrativa completa dividida em quatro colunas: uma coluna com título indicadores de risco²⁰; uma coluna com o título “indicadores de proteção”; uma coluna com o título “indicadores de resiliência”; e uma quarta coluna com a narrativa excedente que não se encaixou nas outras colunas. As três primeiras colunas são subdivididas em outras três colunas. Deste modo, a coluna dos indicadores de situação de risco se divide em trechos da fala em que aparecem indicadores de risco, trechos que exprimem como o adolescente se posiciona diante desse indicador e trechos que exprimem como o adolescente é posicionado por outros nessa mesma situação; da mesma forma, a coluna dos indicadores de proteção é dividida em três colunas, a primeira com trechos de fala em que aparecem indicadores de proteção, a segunda com trechos de fala que exprimem como o adolescente se posiciona diante desse indicador e trechos que exprimem como é posicionado por outros nessa mesma situação; e a última coluna, dos indicadores de resiliência, passa por esse mesmo procedimento de subdivisão. As falas, nessa tabela geral, foram disponibilizadas de tal forma nas colunas, preservando sua sequência, sem fragmentação dos diálogos.

¹⁹ Exemplos das tabelas em anexo.

²⁰ No próximo capítulo explico o que são os indicadores de risco, proteção e resiliência e como foram detectados.

Num segundo passo, utilizando a ferramenta de recorte de tabela do Word, cada uma das três tabelas com indicadores (risco, proteção e resiliência) foram separadas da tabela completa e organizadas em um formato mais condensado. Essas tabelas continuaram preservando a sequência das falas, mas, agora, com os diálogos fragmentados.

A análise seguiu com o levantamento dos indicadores presentes nas narrativas e dos fatores circunscritores presentes nessas situações, assim como dos posicionamentos ocupados pelos adolescentes e dos interlocutores explícitos e implícitos nesses enunciados, ao longo de toda a entrevista.

Por fim, analisei os dialogismos, os jogos polifônicos, as práticas discursivas, as organizações retóricas e os significados daí construídos e negociados a respeito de risco, proteção e, em alguns casos, de resiliência, nas narrativas auto-biográficas dos adolescentes. Como alerta Freitas (2003, p. 31), uma análise nesses moldes, não é “entendida em seu sentido etimológico (ana = semelhança e lise = quebra, fragmentação), mas uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado”.

Em seguida, apresento novas versões sobre as três histórias analisadas. Textos novos, pois, “meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo” (AMORIM, 2003, p. 14), de um lugar diferente, com outros valores, em negociação com outras vozes, foi que meu olhar, exterior e excedente, completou e ressignificou a visão que o adolescente construiu de si e do mundo.

3 CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS DE VIDA

Teria dado tudo para estar sozinho, mas sabia muito bem que nem um momento sequer poderia ficar só (DOSTOIÉVSKI, 2008).

3.1 A história de Rodrigo: o errado que deu certo

Rodrigo, dezessete anos, mora no bairro Parque Genibaú com seus pais e seu irmão mais novo. É estagiário numa empresa de central telefônica, onde exerce função de auxiliar administrativo e cursa o 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública. Há um ano é aluno da Edisca, onde faz aula de balé, de teatro e de dança *hip hop*²¹. Seu pai trabalha como marceneiro e sua mãe na lanchonete que eles, há três anos, têm em casa. A lanchonete só abre à noite e quando ele e seu irmão chegam do colégio também ajudam. A rotina diária de Rodrigo é cheia: de manhã no estágio, de tarde na Edisca, de noite na escola e quando chega da escola, ajuda sua mãe na lanchonete. Alguns anos atrás, montou com amigos um grupo de *hip hop*, mas, por falta de tempo, precisou se afastar dele. Agora, está novamente se articulando com os amigos para montar outro grupo, o CH2 (Consciência *Hip Hop*), que dessa vez agregará o grafite e o *rap*²², cujas letras de música serão escritas e cantadas por ele. O contrato de estágio, que tem duração de dois anos, está no fim e a empresa mostrou-se interessada em efetivá-lo, porém Rodrigo sente-se em dúvida, pois embora goste do seu trabalho, caso venha a ser empregado, terá que trabalhar oito

²¹ *Hip hop*, expressão em inglês, que significa saltar (*hop*) movimentando os quadris (*hip*), é conhecido como uma cultura, das periferias e dos guetos, que se expressa através de três elementos: o *rap*, o *graffiti* e o *break*, com o objetivo de divulgar as dificuldades e as necessidades das classes excluídas. O *rap*, abreviação da expressão *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), refere-se às letras e músicas, em sua maioria, de denúncia e protesto contra as injustiças sociais; o *graffiti* refere-se às artes plásticas por meio de desenhos coloridos em espaços urbanos; e o *break* refere-se à dança, que, no Brasil, ganhou novos elementos e também passou a ser chamada como ‘dança de rua’. As origens do *hip hop* são relacionadas aos negros das metrópolis norte-americanas, também sendo identificadas raízes na cultura jamaicana (DANÇA DE RUA, 2010). Rodrigo fala de *hip hop*, em alguns momentos, referindo-se apenas à vertente da dança, que compõe essa cultura, como, por exemplo, quando fala que faz *hip hop* na Edisca, e, em outros momentos, o termo agrega as outras vertentes, ou seja, o *rap* e o grafite, como quando comenta sobre o grupo de *hip hop*, que está planejando com os amigos.

²² Os *raps* que Rodrigo compõe abordam temas, do que ele considera “a vivência do jovem”, como prostituição, drogas e violência.

horas/dia, o que o impossibilitaria de continuar na Edisca, de onde ele também não gostaria de sair.

Antes de nos encontrarmos para a entrevista, tínhamos conversado informalmente, uma vez, no mesmo dia em que o convidei a participar da pesquisa. Como já informado no segundo capítulo, anteriormente a esse momento de conversa, eu e Rodrigo já nos cumprimentávamos quando passávamos um pelo outro nos espaços da instituição e eu já tinha observado aulas de teatro e de dança estilo *hip hop* em que ele estava presente. Além disso, havia observado junto a outros rapazes em momentos de descontração no jardim, treinando passos de *hip hop* e saltos. Também já tinha sido informada que um rapaz, outro aluno da Edisca, que sempre estava em sua companhia, era o seu irmão. No primeiro contato que tivemos, ele me disse que era uma pessoa observadora e falou da sua vontade de ser psicólogo. Alguns dias depois do convite, ele confirmou sua participação e marcamos data e horário convenientes a ele.

Eu e Rodrigo nos encontramos a tarde de uma terça-feira, dia da semana em que ele não tinha atividades na Edisca. Procuramos um espaço para a entrevista e nos acomodamos em uma sala²³ no primeiro andar da instituição. O encontro teve duração de quase uma hora, sendo 41 minutos de entrevista gravada, e, mais ou menos, 10 minutos de conversa com o gravador já desligado.

Rodrigo iniciou sua narrativa dizendo que a história da sua vida “é até meio que tranquila”²⁴ e seguiu justificando essa afirmação comparando a sua vivência, que é a de uma pessoa caseira e que não gosta de ir para festas, com a de seus amigos, jovens também. Chamo atenção, aqui, para a palavra “meio” por ele expressa. O uso dessa expressão como gíria, somado às suas roupas (calças largas, blusas de malha e boné) e o gosto pelo *hip hop*, contribui para a identificação do pertencimento desse adolescente a um determinado estrato social: jovem adepto de expressões artísticas vinculadas à cultura negra.

Porém, acredito que, além da identificação do seu pertencimento a uma específica posição sócio-cultural, essa expressão é um aviso e um convite para a história que seria, a partir dali, por ele construída: de uma vida que tenta ser de tranquilidade em *meio* à agitação, seja pela sua rotina “puxada”, ou, pelas confusões que, segundo ele, se aproximam dele, seja, ainda, pelo

²³ A informações sobre essa sala estão presentes no segundo capítulo. As cinco entrevistas aconteceram nesse mesmo espaço, que foi utilizado com a porta e a janela que dava para o corredor fechadas a fim de propiciar mais privacidade aos entrevistados.

²⁴ Trecho retirado da fala Cm2.

cotidiano do seu bairro, de tráfico de drogas, assaltos e mortes. Assim, talvez fique mais fácil entender porque Rodrigo se diz “o errado que deu certo”²⁵.

Na primeira parte da entrevista narrativa, que é nomeada de narração central²⁶, Rodrigo seguiu abordando as seguintes temáticas:

- 1) A tranquilidade de sua vida, comparada com a vida dos seus amigos;
- 2) O gosto por reunir seus amigos, na sua casa, e por não frequentar festas;
- 3) O pré-conceito que já sofreu por causa do estilo de vida por ele adotado, com características da cultura *hip hop*;
- 4) Como sua família lidou com seu estilo de vida: inicialmente com pré-conceito, depois com aceitação;
- 5) O seu envolvimento com algumas pessoas “meio perigosas”;
- 6) A sua relação com essas pessoas perigosas: estava sempre ao lado deles, nunca foi mal influenciado, sempre foi influenciador, absorvia o que era bom deles, aconselhava-os para não fazerem o que não era bom;
- 7) O fato de nunca ter feito nada errado nem agido como seus amigos;
- 8) O seu gosto por observar as pessoas e a percepção de não ser facilmente influenciado por causa dessa característica;
- 9) A percepção dos outros sobre sua maturidade;
- 10) A sua concordância com a opinião dos outros quanto à sua maturidade;
- 11) A sua percepção de ser uma pessoa racional, que pensa antes de agir;
- 12) A sua postura diante de brigas: não gosta de brigas, mas às vezes elas acontecem próximas a ele;
- 13) O valor que dá à paz e às amizades verdadeiras;
- 14) A importância que dá para a ajuda que recebe dos amigos e para a que oferece aos amigos;
- 15) A importância da sua família: significa tudo para ele, é uma família normal, sem problemas;
- 16) A situação atual do bairro onde mora: bairro perigoso, com tráfico de drogas, assaltos e assassinatos;
- 17) O que aconteceu no fim de semana anterior em seu bairro: três assaltos seguidos, um na sexta, um no sábado e um no domingo, todos com casos de morte;

²⁵ Trecho retirado da fala Cm2.

²⁶ Explicações sobre a técnica de entrevista narrativa auto-biográfica foram apresentadas no segundo capítulo, das considerações metodológicas.

- 18) Como ficou diante dos casos do fim de semana anterior: pensa sobre isso, acha chato porque tenta aconselhá-los, mas não adianta, reflete que eles sabem que isso não é bom para eles e fica um pouco triste;
- 19) A tranquilidade de sua vida, até o presente, e o desejo para que continue assim;
- 20) A característica de ser uma pessoa humilde, que aprendeu a conviver com o muito e o pouco;
- 21) Os seus relacionamentos amorosos: diferente dos outros jovens não gosta de “ficar”, prefere conhecer bem a pessoa antes de se envolver realmente;
- 22) A importância de pensar antes de agir, para tomar atitudes acertadas;
- 23) O fato de raramente namorar e de valorizar mais as amizades;
- 24) A experiência nova, boa e inimaginável de ser aluno da Edisca;
- 25) A mudança de seu pensamento, depois que entrou na Edisca, sobre a possibilidade de homens serem bailarinos;
- 26) A sua chegada na Edisca: “caiu de pára-quadras”, vindo de um estilo mais agressivo que é o *hip hop*, para “cair” no balé “que praticamente não tem nada a ver”;
- 27) Como está sendo a experiência na Edisca;
- 28) Os valores que tem aprendido com a Edisca e com seus pais e a gratidão por isso;
- 29) A compreensão de que é, hoje, o reflexo do que seus pais lhe ensinaram desde criança;
- 30) Os ensinamentos recebidos desde criança: cuidar de si mesmo e “saber se virar”;
- 31) A sua característica de ser independente, ao mesmo tempo que é dependente dos pais;
- 32) Como é raro viajar para passar muito tempo longe dos pais;
- 33) A inexistência de tragédias na sua vida;
- 34) O fato de nunca ter experimentado drogas, embora tenham lhe oferecido;
- 35) O fato de não beber, não fumar, e de viver em paz com todos;
- 36) A percepção dos outros sobre ele lhes transmitir paz e sua satisfação de ouvir isso.

Ao final dessa fase inicial, prosseguimos com um pedido meu para que ele retornasse para a origem da sua vida. Rodrigo, então, comentou que seu pai não pode conhecê-lo logo após seu nascimento, pois estava viajando a trabalho e que ele nasceu no interior, demorando, dois ou três meses, para se mudar para a capital, Fortaleza. Em seguida, explicando que não sabia muitos detalhes sobre sua infância, elegeram dois temas para narrar: a origem da história de vida dos seus

pais, marcada pela humildade e pobreza²⁷ e o falecimento da sua avó paterna, de quem era muito apegado.²⁸

No decorrer das outras fases da entrevista, alguns assuntos foram retomados e aprofundados, como por exemplo, a sua amizade com os jovens que praticavam atos ilícitos²⁹, a sua maturidade, comparada com o comportamento dos jovens, de um modo geral³⁰; a sua postura diante de brigas³¹, a sua família³², a sua relação com o *hip hop* e com a Edisca³³, o pré-conceito com o *hip hop*³⁴. Além desses temas, fez parte da sua narrativa a sua expectativa sobre o futuro³⁵.

Foi desta forma, abordando inicialmente aqueles temas e aprofundando-os no momento seguinte, que Rodrigo, protagonista e autor de sua narrativa auto-biográfica, organizou suas experiências de vida e produziu sentido sobre si mesmo e sobre o mundo, construindo para mim e comigo a imagem de um rapaz honesto, maduro, batalhador, amigo, cauteloso, que, embora esteja sujeito a algumas dificuldades, tem o apoio dos pais, dentre outros amparos, para trilhar uma trajetória tranquila.

A narrativa de Rodrigo é uma produção estruturada e organizada, na busca contínua e dinâmica de coerência entre os eventos e fatos desconexos de sua vida (BRUNER, 1997; GRANDESSO, 2000). Desta forma é que é possível ouvir a história de um garoto que é bom filho, educado, honesto, mas que é muito amigo de pessoas perigosas, que cometem atos ilícitos e que burlam regras sociais. Ou a história de um rapaz que aprendeu a “se virar” e a ser independente, sendo, porém, dependente e muito ligado aos pais. Ou ainda a história de uma vida tranquila e calma, apesar do seu dia a dia cheio de responsabilidades, de morar num bairro perigoso e de sempre ter brigas acontecendo à sua volta. O relato de Rodrigo deixa ver, portanto, que a narrativa opera fornecendo coerência à vida na busca de um sentido de continuidade, apesar das contradições na noção que se tem de si mesmo.

²⁷ “Cm10: [...] Minha família, minha mãe veio de uma família muito humilde, meu pai também, meu pai teve que sair de casa com onze anos de idade pra trabalhar, minha @mãe@ passou fome, é, @ela tinha que escolher@ ou jantava ou almoçava, se almoçasse não tinha pra jantar e se jantasse não tinha pra almoçar [...]”.

²⁸ “Cm10: [...] Uma coisa, agora, o que eu me lembrei, uma coisa que me marcou muito foi quando minha avó faleceu, minha avó paterna, que eu era muito apegado a ela, morava, quando eu era pequeno eu morava perto da casa dela e todo dia eu ia lá abraçava e beijava ela, ela faleceu esse ano já, e foi uma coisa assim, que me chocou muito, que eu era muito apegado a ela, tipo assim [...]”.

²⁹ Sessão entre os trechos L33 e Cm42 e entre L47 e Cm50.

³⁰ Sessão entre os trechos L43 e Cm46.

³¹ Sessão entre os trechos L51 e Cm68.

³² Sessão entre os trechos L69 e Cm96.

³³ Sessão entre os trechos L97 e Cm124 e entre L133 e Cm136.

³⁴ Sessão entre os trechos L137 e Cm138.

³⁵ Sessão entre os trechos L125 e Cm130.

É recorrendo ao acervo de narrativas presentes na cultura, como os mitos, as crenças religiosas, os romances, os filmes etc. que a pessoa constrói reflexivamente a si mesma e aos outros (GERMANO *et al.* 2007; GERMANO; SERPA, 2008). Nos termos bakhtinianos, ao produzir uma enunciação, a pessoa sempre invoca uma linguagem social³⁶, que são formas mais estáveis de discursos, apropriando-se dela e povoando-a com seu estilo próprio e intenções (SPINK; MENEGON, 2004). Essa construção, portanto, inaugura “o ainda não-dito, o inédito”, em um arranjo novo (GRANDESSO, 2000, p. 205), passível de outras diferentes interpretações, pois, a cada nova situação, outra versão, tão válida e “verdadeira” quanto a primeira, pode ser construída e contada, numa constante abertura para a reconstrução transformadora de significados³⁷.

A narrativa é uma construção marcada pelas relações sociais e pela dimensão histórica, e necessita de um contexto cultural para se construir (GONÇALVES, 1998). Levando em consideração a forma como Bruner (1998, p. 128) apreende a cultura³⁸, a saber, como um “texto ambíguo”, somente através de constantes negociações discursivas nas interações sociais, é que se torna possível o encontro de formas satisfatórias de ação. A vida culturalmente adaptada, dessa forma, depende do compartilhamento dos significados, através de procedimentos públicos de interpretação.

Nesse mesmo sentido, Bakhtin (2008) entende que é, através da linguagem em uso, nas interações sociais, que a pessoa pode definir-se e ser autora de si mesma. Para ele, o homem se constrói em colaboração, o homem emerge do outro e somente se revelando para o outro é que o homem torna-se ele mesmo: “do outro eu recebo meu nome, e este existe para os outros” (p.322).

³⁶ “Discursos peculiares a estratos específicos da sociedade (grupos profissionais, etários, campos de conhecimentos distintos etc.), num determinado sistema social e numa determinada época” (SPINK; MENEGON, 2004, p. 273).

³⁷ Brockmeier e Harré (2003) alertam sobre a quebra de duas falácias pelos estudos narrativos. A primeira é a falácia ontológica que se refere à crença de que a história existe e está à espera de ser descoberta, independente da construção analítica e do processo narrativo fundamental. A outra, a falácia representacional, está ligada a primeira e diz respeito à compreensão de que existe apenas uma realidade humana a ser representada pela descrição narrativa.

³⁸ O conceito de cultura a partir do qual Bruner desenvolve seus estudos possui influência direta daquele desenvolvido por Geertz, teórico pós-moderno considerado o fundador da chamada antropologia hermenêutica ou interpretativa, que estabeleceu fortes críticas aos métodos modernos utilizados pelas ciências sociais. Sobre cultura, Geertz (1989, p. 4) diz: “O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados”.

Além de funcionar como referência comum aos participantes dos acordos discursivos, em busca dos significados, a linguagem tem o poder de constitutividade, ou seja, cria “realidades”. Portanto, as narrativas são eventos, são atos de fala e sustentam determinadas práticas sociais e visões de mundo, enquanto constroem e constituem a “realidade” (BRUNER, 1998; BROCKMEIER; HARRÉ, 2003).

Compreende-se, desta maneira, que à medida que Rodrigo narrou sua vida, além de registrar os fatos, realizou uma prática, pois fez negociações e construiu realidades: de si, dos amigos, da família, do bairro, da Edisca. Observou-se que a organização da sua história de vida, dentre outras possíveis versões, constrói-se como resposta a outras vozes sociais e a versões dessas vozes sobre jovens como ele mesmo. Diferente dos juízos e pré-conceitos dirigidos aos praticantes de *hip hop* e aos moradores de bairros periféricos de Fortaleza, Rodrigo se apresenta como pessoa responsável, madura e com valores morais socialmente desejáveis.

Com o trecho: “É. Deixa eu ver mais o que que eu posso falar”, o adolescente evidenciou o seu processo de construção de uma versão possível. E, nesse caso, a sua história parece ser uma contraargumentação, defendendo a sua honestidade e integridade, como também, parece ser a busca de aceitação e credibilidade por parte de seus ouvintes/interlocutores.

Em meio à amizade que tinha com jovens que bebiam, andavam armados, eram usuários de droga e traficantes³⁹, bem como, à facilidade para experimentar drogas⁴⁰, Rodrigo construiu a narrativa de alguém que é inserido em um contexto social, mas que parece desafiar esse ambiente, buscando outros padrões, socialmente aceitos⁴¹, ao mesmo tempo, em que tenta colaborar com o grupo. Com amarrações argumentativas, ele produz coerência a essa noção. Uma de suas argumentações versa sobre a sua característica de ser observador do comportamento humano, dificultando, assim, ser influenciado pelos outros⁴²; uma outra diz respeito à sua

³⁹ “Cm36: [...] É, uns bebiam muito, corriam atrás de confusão, andavam armados, outros eram usuários de droga, vendiam drogas [...]”.

⁴⁰ “Cm2: [...] nunca me envolvi com negócio de drogas, já@já me ofereceram, mas não, nunca quis experimentar, nem quero [...]”.

⁴¹ “Cm2: [...] graças a Deus, nunca fui influenciado, sempre fui influenciador, entende? Sempre, nunca, as coisas que eu via meus amigos fazendo o que era bom eu absorvia pra mim, não o que era, o que era ruim eu ia, dava conselhos pra eles, mas tava sempre com eles, do lado deles. Mas isso nunca me levou a fazer o que era errado, nunca me levou a agir do modo como eles agiam”.

⁴² “Cm2: [...] eu gosto muito de observar as coisas e acho que por isso eu não sou muito influenciado pelas pessoas, gosto muito de ver o comportamento delas, gosto de ver o modo que elas agem, [...]”.

capacidade de pensar racionalmente, levando-o a agir sempre corretamente⁴³; uma outra concerne à sua maturidade, gerando maior credibilidade à sua retórica, por se tratar da opinião de pessoas que ele desconhece, e que, portanto, não dariam essa opinião por gostarem dele ou por quererem agradá-lo⁴⁴; outro argumento, ainda, é o aprendizado que diz ter recebido de sua mãe, “a não mexer no que é de ninguém”⁴⁵ e a sempre ir atrás do que deseja honestamente.

Chama atenção, também, que Rodrigo, por algumas vezes, tenha feito menção a não ter problemas na sua vida. Seja informando que tem “uma família normal”⁴⁶, ou que, até hoje, a sua vida é tranquila, e, ainda, que “não aconteceu nada de trágico”⁴⁷ na sua vida, o adolescente demonstrou que direcionou a sua auto-biografia para a agenda da pesquisadora, respondendo sobre a pauta “situação de risco”. Evidenciando, desta maneira, que a interação entre pesquisadora e pesquisado é um encontro dialógico, produtor de significados, que também compõe a narrativa auto-biográfica (FREITAS, 2003). Para Bakhtin, toda experiência individual de compreensão é um ato social, pois busca se traduzir num código compartilhado, comum. Por querer ser compreendido, Rodrigo antecipou e levou em consideração os interesses do seu ouvinte (meus), construindo no território “estrangeiro” seu enunciado. De fato, a teorização bakhtiniana entende a voz do ouvinte sempre numa postura ativa de construção. As pessoas prevêm e adaptam constantemente suas falas às reações percebidas do outro, logo a voz do destinatário é coautora desse enunciado. Quem diz algo, diz sempre para alguém, este alguém imprime estrutura ao discurso. Desta forma, eu me tornei também locutora e coautora dessa narrativa.

A enunciação da narrativa de Rodrigo, deste modo, é uma construção em coautoria com seu interlocutor presente, mas também com seus interlocutores imaginados, bem como, é entrelaçada a um cenário cultural mais amplo, de ordens discursivas fundamentais (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003), refletindo valores e normas socialmente compartilhados. São seus interlocutores, além de mim: sua mãe, seu pai, seu irmão, sua avó paterna, as meninas com quem se envolveu afetivamente, seus amigos com práticas ilícitas, as pessoas perigosas do seu

⁴³ “Cm2: [...] e eu acho que justamente por isso, por eu não, pensar muito antes de agir, é nunca, dificilmente eu reajo, ajo pela emoção, pela, sou mais razão, sempre agi mais pela razão, sempre pensava, sempre pensei muito, sou pouco temperamental [...]”.

⁴⁴ “Cm2: [...] até pessoas de fora já me disseram, pessoas assim que eu não conheço muito bem, me disseram que, assim, eu sou até muito maduro pra minha idade, dezessete anos, tenho uma cabeça muito boa, graças a Deus [...]”.

⁴⁵ Trecho retirado da fala Cm90.

⁴⁶ Trecho retirado da fala Cm2.

⁴⁷ Trecho retirado da fala Cm2.

bairro, os rapazes que faleceram no fim de semana, seus amigos do bairro, seus amigos da escola, seus amigos que dançam *hip hop*, seus amigos com quem montou um grupo de *hip hop*, os amigos com quem está pensando em montar outro grupo de *hip hop*, seus amigos da Edisca, os jovens da atualidade que vivenciam droga, violência, prostituição, os jovens que seguem a moda, as jovens que engravidam cedo, o cantor Michael Jackson, a diretora da Edisca, as demais pessoas da Edisca, os bailarinos homens, as pessoas que ele não conhece que lhe elogiam, as pessoas que ele conhece que não duvidam de sua integridade, as pessoas que não o conhecem e o julgam, as pessoas que têm pré-conceito com quem é da cultura *hip hop*, os *rappers* famosos que usam e traficam drogas, as pessoas do seu trabalho e Deus. E fazem parte do cenário cultural de sua narrativa: a desigualdade social e econômica, a “marginalidade” da juventude da periferia de Fortaleza, os problemas sociais de alguns jovens de Fortaleza, a discriminação cultural, os valores religiosos, os valores sociais, os valores da instituição Edisca, os valores da sua família, a cultura *hip hop*, a moda, o consumismo etc.

Cada um desses elementos, que contextualizam a base sócio-histórica de Rodrigo, são interlocutores materializados em vozes que emergem e negociam com a voz do adolescente o seu posicionamento no mundo. A voz, para Bakhtin, é um ponto de vista, sempre dirigido a alguém, que carrega consigo vozes coletivas, com suas contradições e oposições (SILVA, 2003), resultado simultâneo entre a “criatividade do ato singular (do estilo individual) e do tipo de enunciados a que pertence” (SPINK; MENEGON, 2004, p. 272). O que remete, por sua vez, aos princípios dialógico e polifônico da enunciação, temas difundidos por Bakhtin e tomados como referência nessa dissertação.

Bakhtin (2008, p.232) compreende a linguagem, assim como o homem e a vida, marcada pelo dialogismo. O princípio dialógico, fundamento da língua e da constituição do ser, permeia toda produção discursiva. A palavra, em sua natureza dialógica, localiza-se na passagem entre bocas, contextos, gerações e, por isso, para haver dialogia são necessárias, pelo menos, duas vozes: “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor” (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Nessa perspectiva, o sentido da enunciação não está na pessoa, nem no que é dito, mas no efeito da relação entre os interlocutores. É, na interação entre locutor e receptor, em que se constrói o sentido do texto e a significação das palavras. Essa construção, por sua vez, não tem caráter de espontaneidade e neutralidade, mas sim de história, continuidade e responsividade:

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada (BAKHTIN, 2008, p.232).

O enunciado, unidade de comunicação e de significação, é o produto do intercâmbio social, necessariamente contextualizado (BRAIT; MELO, 2008). A experiência individual do enunciado se forma e se desenvolve, destarte, em uma constante interação com os enunciados individuais alheios. O enunciado é um elo, dentro de uma cadeia de enunciados, que lhe precedem e lhe sucedem e somente no interior desta cadeia, ele pode ser compreendido (BAKHTIN, 1997; FREITAS, 2006). Seguindo esse pensamento, a fala de Rodrigo está repleta de palavras retiradas de outros enunciados anteriores, refere-se a um objeto que já foi falado, comentado, esclarecido e questionado de diferentes maneiras e, dando continuidade a esse coro de vozes, estabelece-se em relação a essas outras posições. Assim, ele próprio pode ser visto como um respondente, pois o seu objeto de discurso não foi por ele pronunciado pela primeira vez. Todavia, a sua enunciação também foi dirigida e adaptada para seu destinatário, este que, numa postura ativa, também imprimiu estrutura ao discurso.

Todo discurso encontra um objeto com uma história, com marcas de onde passou, carregando nomes, julgamentos, valores, definições, às vezes conflitantes, às vezes harmoniosos. “O objeto está, assim, amarrado através de pensamentos compartilhados, pontos de vista, julgamentos, inflexões de valor cheias de tensão, interconectando-se em complexos relacionamentos” (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p.238). Simultaneamente, esse objeto é envolvido pelo diálogo social. Quando alguém fala, concretiza um enunciado através de linguagens, manifesta signos entremeados à sua organização social e cultural.

O discurso não é uma construção individual, pois, fruto da relação entre dois interlocutores (concretos ou imaginados⁴⁸), mantém relação com outros discursos e é atravessado pelo diálogo social. O discurso, portanto, é “uma ‘construção híbrida’, (in)acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito” (DAHLET, 1997, p. 60), é um emaranhado de muitas vozes que se entrecruzam, completam, respondem e polemizam, umas as outras (BARROS, 1997).

⁴⁸ Mesmo na ausência de um interlocutor real, a palavra se dirige a um interlocutor presente no horizonte social do locutor.

Assim, toda palavra, toda história e toda narrativa auto-biográfica é polifônica, ou seja, não possui um significado estático e imutável, ao contrário, é uma construção dialógica, diversa, aberta e plural.

Falar de polifonia⁴⁹ é falar de vozes com diferentes pontos de vistas, que discordam e se chocam, gerando um acontecimento. Segundo Bakhtin (2008, p.211), “o objeto principal do nosso exame, pode-se dizer, seu herói principal, é o *discurso bivocal*, que surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra”.

Polifonia implica possibilidade de múltiplas vozes em um enunciado, sem necessariamente estarem em consonância ou síntese dialética. Portanto, a polifonia deixa ver o dialogismo entre essas múltiplas vozes, a palavra viva nas práticas discursivas, os incontáveis contextos em que o enunciado já foi anteriormente utilizado, como também, as vozes futuras que são condições de possibilidade da enunciação (MIRANDA, 2008).

Na história de Rodrigo, é possível refletir que a noção que ele construiu de si e do mundo, mesmo perseguindo uma coerência narrativa, é marcada pelo jogo dialógico e polifônico, princípios da condição humana. Sua enunciação é um diálogo com todos aqueles interlocutores sociais, presentes em sua narrativa, como também com todas as vozes que já empregaram ou que vierem a empregar cada um dos discursos por ele abordado. Nesse enfoque, o dizer de Rodrigo está repleto das palavras de outrem, mas não se limita a uma soma de alterações socialmente definidas, pois é visto como qualitativamente distinto da soma de suas partes (DAHLET, 1997).

Diante dessas vozes, o adolescente dialoga e negocia, é posicionado, se posiciona e posiciona os outros, em uma construção dinâmica de significados sobre si e sobre o mundo.

A noção de posicionamento se refere ao processo como a pessoa constrói suas identidades discursivamente, nas suas interações sociais, sendo formadas pela força constitutiva das práticas discursivas alheias, ao mesmo tempo, em que a pessoa pode fazer escolhas com relação a essas práticas (SILVA, 2003; DAVIES; HARRÉ, 2007).

O posicionamento envolve tanto uma dimensão relacional, pois as posições de *self* são construídas e negociadas discursivamente, na relação conjunta; quanto uma dimensão reflexiva, pois as ações e falas das pessoas implicam, necessariamente, um posicionar-se ou

⁴⁹ Segundo Barros (1997), os textos polifônicos são esses em que o dialogismo se deixa ver, explicitando que o seu sentido é tecido com a voz dos outros e não no silêncio. Porém, alguns enunciados, chamados de monofônicos, apresentam estratégia discursiva de não mostrar os diálogos que os compõem, aparentando discurso de uma única voz. Contudo, mesmo que alguns textos tendam à monofonia e ocultem os diálogos sob a aparência de um discurso único, continuam sendo constituídos pelo princípio dialógico e, portanto, não são atributos de um só autor.

serem posicionadas no diálogo, intencionalmente ou não (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004; DAVIES; HARRÉ, 2007).

Assim, no momento da nossa interação, as diversas posições de *self* de Rodrigo foram ocupadas, mediante a sua participação ativa na negociação e escolha dessas posições. Deste modo, pôde se posicionar como: calmo, caseiro, amigo, que sofreu pré-conceitos por seu estilo de vida, dançarino de *hip hop*, influenciador, conselheiro, observador, maduro, cabeça boa, que age pela razão, o errado que deu certo, que mora em bairro perigoso, que se entristece com as pessoas do seu bairro que estão em conflito com a lei, humilde, que sabe viver com o que tem, cauteloso nos relacionamentos amorosos, que transmite paz, que não tem comportamento de risco com relação a sua sexualidade, que namora pouco, que valoriza muito a amizade, que “caiu de pára-quedas” na Edisca, que veio de um estilo mais agressivo, independente, dependente dos pais, muito apegado aos pais, não usuário de drogas, que não bebe, que não fuma, que vive em paz com todos, que não é ligado aos bens materiais, que sabe pouco sobre sua infância, que era apegado a avó paterna, que ficou um período abalado com a perda da avó, que pensa muito antes de agir, que pensa nas consequências dos seus atos, que já discutiu com pessoas da família, que perdoa fácil, que não guarda mágoa, que não valoriza a moda, que é diferente das outras pessoas, que nunca quis fazer o que era errado, que nega as oportunidades de usar drogas, que não consegue se afastar dos amigos, trabalhador, estudante, aluno da Edisca, colaborador da família, responsável, que não mexe no que é dos outros, honesto, imitador do cantor e bailarino Michael Jackson, idealizador de grupo de *hip hop*, escritor e cantor de letras de *rap*, que quer ajudar os outros, com expectativas de se formar em psicologia e em artes cênicas, que quer vencer na vida sem passar por cima de ninguém, que se emociona quando as pessoas são ajudadas, que irá se realizar quando tiver o que é seu e puder ajudar as pessoas, interessado pelo *rap*, com consciência crítica sobre a realidade da juventude.

O repertório de posições pessoais referidos por Rodrigo é dinâmico e contingente, não devendo ser considerado de forma conclusiva. Tanto seus posicionamentos variam em uma mesma conversação, como outras diferentes posições poderão emergir em períodos diferentes da sua vida, modificando esse seu repertório de posições (SILVA, 2003). No entender de Davies e Harré (2007), estando posicionada de diferentes formas, uma mesma pessoa experimenta e mostra uma multiplicidade de identidades. A compreensão de *self* que se sobressai, portanto,

nessa perspectiva, é de caráter fluido, dinâmico, descentralizado, contínuo e descontínuo, múltiplo.

Diante dos posicionamentos ocupados por Rodrigo, das vozes sociais que com ele negociam, do dialogismo presente na construção da sua narrativa, da busca de coerência e organização de sua história de vida, faço um recorte, nesse texto por ele produzido, a fim de atender os objetivos desta pesquisa, a partir da seguinte questão: é possível dizer que Rodrigo construiu um sentido de risco em sua narrativa auto-biográfica?⁵⁰

Falar de risco não é tarefa fácil, apesar de que esse seja um assunto da ordem do dia na contemporaneidade⁵¹ (SPINK; MEDRADO; MÉLLO, 2002). Entre os estudos voltados para o risco são diversas as vertentes e as compreensões, o que dificulta o esclarecimento sobre esse conceito. Tal dificuldade, no entanto, deve existir, uma vez que se compreende a plasticidade desse conceito, que varia de acordo com as pessoas, com os momentos históricos, com os contextos, em contraposição a uma visão chapada e monológica de determinação prévia e universal sobre o que é risco e sobre quem sofre riscos.

A proposta desta pesquisa, pois, é dialogar com teóricos do risco⁵², acrescentando, todavia, uma leitura dialógica, que prioriza as trocas semióticas das interações sociais, contextualizadas sócio-historicamente.

Para Yunes e Szymanski, (2002, p. 24), são relacionados com fatores de risco todo tipo de eventos negativos de vida que, uma vez presentes, aumentam a probabilidade de problemas físicos, sociais ou emocionais. Nessa mesma linha, para Libório e Castro (2009, p. 189), os fatores de risco podem ser condições, comportamentos ou situações de ordens diversas, sejam econômicas, sociais, culturais, políticas ou psicológicas, advindas por ações externas ou

⁵⁰ Evidencia-se, neste momento, que a história de Rodrigo, quando contada por mim, já se torna outra história.

⁵¹ Segundo Giddens (1991), as consequências da modernidade possibilitaram de um lado o aumento das oportunidades para se ter uma vida segura e gratificante e de outro a apropriação reflexiva do conhecimento contribuindo para sensação de instabilidade do mundo, donde os riscos são imanentes e de proporções globais. Para ele vive-se, na atualidade, a sociedade de risco, pois: a intensidade dos riscos fornece um horizonte de ameaça para todos; a expansão do risco supera as fronteiras nacionais e de classes; a interferência do homem com seu conhecimento na natureza, criando a “natureza socializada”, gera perigos ecológicos sérios; o homem desenvolve ambientes institucionalizados de risco afetando a vida de muitos (por exemplo, os mercados de investimentos, os jogos de aventura); a compreensão do risco não passa pelas explicações religiosas ou mágicas, como acontecia na pré-modernidade diante das situações de dúvidas; não é privilégio de poucos ter consciência sobre os perigos coletivos que são hoje enfrentados; e, sabe-se das limitações dos sistemas peritos.

⁵² Os autores escolhidos para esse diálogo são fundamentados nas perspectivas teóricas da psicologia positiva e da teoria bioecológica do desenvolvimento, principalmente os relacionados com os estudos sobre resiliência, fenômeno por eles compreendido como um dos sistemas de construção saudável do desenvolvimento. Essa escolha se deu, principalmente, pela vasta produção bibliográfica desses pesquisadores, abordando a temática de risco e proteção social.

por características internas, que interferem negativamente no desenvolvimento humano. Embasados em Koller *et al.* (2005), apontam alguns fatores de risco:

(a) características individuais precárias ou negativas (psicopatologia, comportamentos de risco, deficiência mental etc.); (b) inexistência de coesão ecológica (ausência de amigos, violência e insegurança doméstica e comunitária, vitimização etc.); e (c) falta de uma rede de apoio social e afetiva (aparece em situações de desemprego, preconceito, fracasso escolar, carência de serviços de saúde e institucionais, eventos negativos na vida sem suporte etc.) (LIBÓRIO; CASTRO, 2009, p. 189).

Costa e Dell’Aglío (2009, p. 221) falam, de acordo com Jessor *et al.* (1995), de fatores de risco associados à adolescência, também divididos em três sistemas: sistema de personalidade (baixas expectativas de sucesso, baixa autoestima e senso geral de desesperança pela vida); sistema ambiental percebido (ter amigos que apresentam comportamento delinquente e influência dos amigos maior que a dos pais); e sistema comportamental (pobre desempenho escolar).

Contudo, conforme Yunes e Szymanski (2002), Koller, Morais e Cerqueira-Santos (2009) e, também, Libório e Castro (2009), compreendo que uma situação de risco não pode ser definida *a priori*, que risco não deve ser pensado como a variável em si, mas como processo e que os riscos têm caráter “flutuante” na história das pessoas, pois podem mudar seus efeitos dependendo das circunstâncias de vida, bem como dependendo das pessoas. Para os referidos autores, um acontecimento estressor pode ser considerado como um indicador de risco (evento-chave), porém o que determinará se este indicador se configura ou não como um fator de risco serão os mecanismos mediadores, ou seja, a complexa rede de acontecimentos anteriores e posteriores a esse evento-chave. Somente conhecendo o movimento dos fatos e a presença de efeitos negativos é que se poderá falar em situação de risco.

Seguindo essas ideias, fiz um levantamento dos eventos e aspectos, de toda ordem, da narrativa de vida do adolescente entrevistado, que aparentavam apresentar aumento na probabilidade de consequências negativas em sua vida, como também, de situações denominadas nas pesquisas da área como fatores de risco e os nomeei de “indicadores de risco”, assim como fazem Libório e Castro (2009). A intenção, com o uso desse termo, foi não invocar aprioristicamente nenhuma condição de risco, a fim de evitar visões generalizadas e estigmas. Ressalvo, todavia, que na minha perspectiva, a análise prioriza as significações discursivas que envolvem os indicadores de risco e não as consequências factuais da realidade. Para uma melhor

clareza desse texto, passarei agora a discutir a temática da proteção, para somente em seguida expor os indicadores de risco e de proteção levantados.

Deve fazer parte da análise desses indicadores, ainda, um estudo sobre os fatores de proteção, uma vez que estes contribuem com o desenvolvimento saudável e reduzem a incidência e a gravidade dos resultados negativos, frente aos fatores de risco (PALUDO; KOLLER, 2005).

Fatores, mecanismos ou processos de proteção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados ambientes hostis que predisõem à desadaptação (HUTZ; KOLLER; BANDEIRA, 1996). Neste mesmo sentido, Libório e Castro (2009) entendem os fatores de proteção como condições, características ou situações de ordens diversas (econômicas, sociais, culturais, políticas ou psicológicas) advindas de ações externas ou por características internas, que interferem no desenvolvimento humano pela ação de vetores positivos.

Sobre os fatores de proteção, Rutter (segundo YUNES; SZYMANSKI, 2002) propôs quatro funções principais: redução do impacto dos riscos, alterando a exposição da pessoa à situação adversa; redução das reações negativas em cadeia que seguem a exposição da pessoa à situação estressora; estabelecimento da auto-estima e da auto-eficácia; criação de oportunidades para reverter os efeitos do estresse.

Yunes e Szymanski (2002) falam que a função dos fatores protetivos é a de modificar a resposta da pessoa que se encontra em situações adversas. Nessa compreensão, esses fatores só se expressam e são identificados na presença de mecanismos de risco. Assim, os fatores de proteção não devem ser equiparados às condições de baixo risco, nem às experiências positivas, pois os fatores de proteção não se constituem, necessariamente, em um acontecimento agradável, e, na ausência de um elemento estressor, eles podem não ter efeito, diferentemente das experiências positivas.

Grande parte dos autores define três tipos de fatores de proteção: os relacionados às características pessoais positivas e saudáveis (humor, otimismo, auto-estima, criatividade, espiritualidade, valores morais, senso de realização e bem-estar, sentido para a vida, auto-eficácia, perspectiva de futuro, auto-controle, autonomia, características de temperamento afetuoso e flexível etc.); os relacionados à coesão ecológica (relações de amizade, segurança doméstica e comunitária, estabilidade familiar, respeito mútuo, apoio/suporte etc.); e, por fim, os relacionados à existência e funcionamento de uma rede de apoio social e afetiva (configuração da

família, relações com a escola e o trabalho, serviços de saúde e institucionais etc.) (HUTZ; KOLLER; BANDEIRA, 1996; PESCE *et al.*, 2004; PALUDO; KOLLER, 2005; LIBÓRIO; CASTRO, 2009).

Especificamente relacionados à adolescência, Costa e Dell’Aglio (2009, p. 221), mais uma vez embasadas em Jessor *et al.* (1995), elencam fatores de proteção, ordenados nos mesmos três sistemas já apresentados: sistema de personalidade (orientação positiva à escola, orientação positiva à saúde e atitudes de não identificação aos comportamentos desviantes); sistema ambiental percebido (relação positiva com adultos, percepção de fortes controles sociais e sanções às transgressões, contato com amigos que têm comportamento convencional modelo); sistema comportamental (envolvimento com atividades prossociais, como trabalho voluntário).

Diante dessas definições a respeito dos fatores de proteção, porém, mantendo-me inspirada no que Libório e Castro (2009) propõem, distancio-me de uma visão absoluta desses fatores, porque acredito que eles devam ser analisados levando-se em consideração os contextos sociais e culturais onde estão imersos e a interpretação que cada pessoa dá às suas experiências de vida. Uma mesma relação interpessoal, por exemplo, pode, em situações diferentes, funcionar como proteção, como risco ou até mesmo não causar nenhum efeito e por isso é que não se pode apontar precipitadamente quais são, ou não, os mecanismos de proteção.

Então, assim como foi feito com a noção de risco e embasada nas ideias de Libório e Castro (2009) chamei de “indicadores de proteção” os eventos ou aspectos presentes na narrativa que aparentavam apresentar características positivas ao desenvolvimento humano diante de circunstâncias adversas, como também, as situações denominadas nas pesquisas da área como fatores de proteção, objetivando não cair em considerações arbitrárias e deterministas.

Assim, com relação aos indicadores de risco presentes na narrativa de Rodrigo considerei: o pré-conceito social e familiar sofrido por causa do seu “estilo *hip hop*”; a amizade com pessoas “perigosas” (usuárias de droga, traficantes, que andavam armadas); o fato de sentir que as brigas “vão atrás dele”; o convívio com a violência; o perigo no bairro onde mora; a origem humilde dos pais; a ocupação de baixo *status* econômico da mãe (empregada doméstica); a morte da avó paterna.

A respeito dos indicadores de proteção, por serem muitos, os dividi em três grupos: suas características pessoais positivas e saudáveis; aspectos de coesão ecológica; e aspectos que podem ser associados a uma rede de apoio social e afetiva.

Os indicadores do primeiro grupo, referentes à noção que Rodrigo apresentou de sua personalidade, são: ser calmo, não beber, não fumar, ter a “cabeça boa”, ser observador, não ser facilmente influenciável, ter comportamento de resguardo e de respeito aos outros (evitando brigas, não revidando, perdoando, aprendendo com os erros dos outros, valorizando a paz e a amizade), pensar antes de agir, ter consciência sobre as consequências de seus atos, ser cuidadoso em suas relações amorosas, não ter comportamentos de risco relacionado à sexualidade, ser uma pessoa humilde, ter uma visão positiva de futuro, ser autor de letras de *rap*, não se identificar com comportamentos “desviantes”, apresentar senso de uma vida boa e tranquila, crença em Deus/espiritualidade.

Com relação ao segundo grupo, são indicadores de coesão ecológica: a estabilidade e união familiar no enfrentamento das dificuldades, os ensinamentos recebidos por sua mãe com relação ao desenvolvimento de sua autonomia e o esforço do pai para que nunca deixasse faltar nada para os filhos, o fato de viver em paz com todos, a montagem com amigos de um grupo de *hip hop*, o afastamento dos amigos “perigosos” e ouvir, dos outros, o quanto ele é maduro e transmissor de paz.

No terceiro grupo, são apontados como indicadores: a instituição Edisca, o seu estágio profissional, o trabalho dos pais, a melhoria na situação econômica da família, o seu percurso escolar, o seu protagonismo através do grupo de *hip hop* e das letras de *rap*.

Pensar sobre esses indicadores de risco e de proteção demanda reconhecer a interpretação e o sentido atribuídos a cada evento, pelo adolescente, em meio a uma co-construção social de significados, partindo do entendimento que risco, proteção e qualquer outro aspecto correlacionado a essa temática são construções narrativas e, portanto, contingentes, múltiplas, situacionais e dinâmicas.

Na perspectiva de Gergen sobre tipos de narrativas (GRANDESSO, 2000), as histórias podem ser classificadas em três formas, conforme no seu desenrolar haja aproximação ou afastamento do objetivo valorizado. A narrativa progressiva é aquela em que a vida é narrada em crescente progressão na direção dos objetivos do protagonista. A narrativa regressiva, ao contrário, é a que as ações do protagonista o afastam de atingir seus objetivos. Quando os acontecimentos narrados demonstram uma vida essencialmente inalterada em relação a uma meta é o caso de uma narrativa estável. Essas três formas básicas, por sua vez, possibilitam a construção de narrativas mais complexas, acessíveis na cultura, tais como: a narrativa trágica

(narrativa progressiva seguida por narrativa regressiva); a comédia-romântica (narrativa regressiva seguida por narrativa progressiva); o mito do viveram felizes para sempre (narrativa progressiva seguida por narrativa de estabilidade); e a saga heróica (série de fases progressivas-regressivas).

Rodrigo, nessa perspectiva, criou um enredo caracterizado pela linha de estabilidade, pois, embora sua versão traga à tona indicadores relacionados a risco social e fatores de força contrária a estes, considerados de proteção social, ele reivindica uma história sem grandes alterações com relação a sua meta. Essa interpretação pode ser verificada com as falas⁵³: “Pois é, acho que a minha vida até hoje, graças a Deus, foi tranquila e espero continuar @assim@, esse meu jeito de ser” e “acho que é isso, resumidamente a história da minha vida, nada, não aconteceu nada de trágico na minha vida”, assim como, pelo uso demasiado das expressões “sempre” e “nunca”, que indicam constância de padrão na sua vida⁵⁴.

Apesar dessa identificação com o enredo de estabilidade, o adolescente fez referências a problemas de ordens sociais, como os presentes no seu bairro (violência, tráfico de drogas, mortes). A noção de perigo associada a esses problemas é destacada por meio de expressões reflexivas e de força retórica: “eu tinha tudo pra dar errado” e “eu acho que eu sou o errado que deu certo”⁵⁵.

Diante disso, sigo costurando o texto desse narrador, pensando em possibilidades de entendimento sobre a sua história, com o intuito de percorrer as significações sobre risco e proteção, bem como, as construções dialógicas e polifônicas aí presentes.

Rodrigo, logo depois de iniciar a sua narrativa falando de como sua vida é tranquila devido às suas características internas (ser caseiro, calmo), passou para o assunto do pré-conceito social e familiar.

O adolescente invocou esse assunto com a expressão “sofri muito com negócio de pré-conceito”. Aqui, a palavra “sofri” carrega consigo uma avaliação negativa de Rodrigo sobre esse acontecimento, pois quem sofre, sente dor física ou moral, padece. O uso do advérbio de intensidade “muito” em seguida a “sofri” sugere que Rodrigo quer dizer que mais do que ter passado por esse fato, ele foi vítima disso. Quando ele acrescentou que o pré-conceito também foi sentido vindo da parte de sua família: “até dentro da minha própria casa teve um tempo que eu

⁵³ Trechos retirados da fala Cm2.

⁵⁴ “Cm2: [...] sempre fui muito caseiro, nunca gostei de sair, nunca gostei de ir pra festas [...]”

⁵⁵ Trechos retirados da fala Cm2.

sofri um pouco com isso”, Rodrigo usou a expressão “até”, avaliando a atitude das pessoas da sua casa como mais inesperada do que a atitude de pré-conceito advinda de um estranho. Deste modo, exprime o rompimento de suas expectativas de como sua família deveria agir e, de certo modo, como “toda família” deveria agir em casos semelhantes, produzindo um sentido de desapontamento e queixa.

Mais adiante na entrevista⁵⁶, quando perguntei sobre o início de sua história com o *hip hop*, ele contou que o *hip hop*, na sua vida, é muito antigo e informou que desde os cinco anos de idade já gostava de imitar o cantor norte americano Michael Jackson. Ao fazer menção aos passos de dança do cantor Michael Jackson, referendou o começo de sua identificação com o movimento *hip hop* a este cantor, de raízes musicais na “*Black music*”⁵⁷, famoso por seu estilo pop, mas também por ser alguém que não sabia lidar com sua cor e sua origem negra. É possível enxergar, aqui, a polissemia presente na palavra Michael Jackson, que ora é referido como símbolo de negritude, ora é tomado como uma pessoa que não se aceitava por ser negro, mas que, na fala concreta de Rodrigo, apareceu como um interlocutor afirmativo para seu estilo de vida, ao contrário de sua mãe e, principalmente, de seu pai.

Na continuação dessa história, disse que cresceu gostando desse estilo, mas limitado pela censura da mãe, não podia usar as roupas com as quais se identificava. Hoje em dia, “depois de grande, entre aspas”⁵⁸, sua mãe o liberou um pouco. Mesmo apontando o controle de sua mãe sobre o seu comportamento, diz que ela sempre foi mais liberal que seu pai: “no começo foi difícil meu pai me aceitar, minha mãe sempre foi mais liberal, mas meu pai não aceitava muito bem, eu até discuti com ele sobre isso, aí ele normal”⁵⁹. Mais forte do que a voz do pai, no entanto, foram as vozes dos amigos com quem há “dois, três anos” formou um grupo: “eu entrei num grupo e mudei estilo de roupa, mudei estilo de vida por isso”⁶⁰.

Conversamos mais uma vez sobre o tema do pré-conceito, ao final da entrevista. Para Rodrigo é possível que o pré-conceito exista por dois motivos: por as pessoas, desse estilo, serem diferentes dos padrões sociais: “entre aspas ser diferente, o modo de falar, mais largado, o modo de se vestir” e por muitos dos *rappers* famosos usarem drogas e já terem traficando. Na sua visão nem todos os *rappers* agem dessa mesma forma, embora sejam esses os que paguem o preço: “as

⁵⁶ Referente as informações da sessão entre os trechos L97 e Cm100.

⁵⁷ Por exemplo, a influência do cantor negro James Brown.

⁵⁸ Trecho retirado da fala Cm100.

⁵⁹ Trecho retirado da fala Cm98.

⁶⁰ Trecho retirado da fala Cm100.

peessoas veem isso, mas na verdade nem todo mundo é igual, né? Acho que é isso o pré-conceito com o *rap*, com o *hip hop*, o lado negro com o lado bom, né? O justo paga pelo pecador”⁶¹.

Rodrigo arrematou a história sobre o pré-conceito sofrido dizendo: “mas graças a Deus já, já me aceitaram”⁶², ou seja, para ele a dificuldade passou, pois, agora, sente-se aceito. Ao dizer “graças a Deus” parece não ter precisado se impor socialmente para ser aceito e que hoje não existe mais pré-conceitos contra ele. Esse é um dos exemplos em que se percebe a exposição de alguma situação de dor, ou de obstáculo, seguido de algum tipo de superação. Os outros dois casos se referem à origem humilde dos pais e à morte da avó.

Sobre a origem humilde dos seus pais, Rodrigo relatou:

Cm10: Minha família, minha mãe veio de uma família muito humilde, meu pai também, meu pai teve que sair de casa com onze anos de idade pra trabalhar, minha mãe é, passou fome, é, ela @tinha que escolher@ ou jantava ou almoçava, se almoçasse não tinha pra jantar e se jantasse não tinha pra almoçar.

A pobreza, o trabalho infantil e a fome presentes na vida de seus pais são contados por Rodrigo acompanhados de leves risos. Seus risos podem ser interpretados com uma forma de aliviar a angústia, diante dos fatos narrados, mas também parecem dizer que, embora triste e difícil, essa não é a sua realidade, pois na vida dele, ao contrário, ele nunca passou necessidade⁶³. Ao invés desses acontecimentos aumentarem a probabilidade de consequências negativas em sua vida, levando-o a interpretá-los como situação de risco, Rodrigo falou de um aprendizado: “Cm10: [...] e acho que por isso que hoje eu sou, não sou muito ligado a bens materiais, não sou muito ligado ao que as outras pessoas têm, vivo com o que eu tenho, com o que Deus tem me dado”. A partir das experiências difíceis dos pais, o adolescente se posicionou como alguém que aprendeu a não se importar com os bens materiais, nem com as posses das outras pessoas. Responde assim, dialogicamente, para o consumismo, característica considerada relevante da cultura juvenil das sociedades ocidentais contemporâneas (CASTRO, 1999), afirmando que ele é diferente dos outros jovens e orientado por outros valores. Quanto a isso Amorim e Rossetti-Ferreira (2008, p. 239) dizem:

Nossa fala está repleta de palavras dos outros, ecos e lembranças de outros enunciados e não podemos nunca determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições.

⁶¹ Trechos retirados da fala Cm138.

⁶² Trecho retirado da fala Cm2.

⁶³ “Cm90: [...] e graças a Deus nunca faltou nada, pra mim nunca faltou nada [...]”.

[...] a expressividade de uma enunciação nunca poderá ser compreendida e explicada até o fim, se se levar em conta somente o teor do objeto de sentido. A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta. Manifesta não só a relação com o objeto, mas também a relação do locutor com os enunciados dos outros.

As vozes dos valores de seus pais, como dos valores religiosos, são ouvidos a partir desse seu posicionamento. Aqui, salta aos olhos a imagem que ele construiu durante toda a entrevista, de pessoa humilde, honesta, de princípios cristãos: feliz com o que tem; não tem inveja de quem tem mais; o que tem, veio de forma correta, pois Deus é quem lhe dá; e jamais faria uso de meios errados para conseguir algo. Enfatizo, mais uma vez, que tal defesa de imagem pode ser uma resposta aos enunciados de pré-conceito, há pouco comentados. Nesse caso, a superação do obstáculo acontece com uma ressignificação do que é uma boa vida, para além da capacidade de aquisição de bens de consumo.

Sobre a perda da avó paterna, diz que ficou “marcado”, “chocado” e “abalado”, pois se tratava de alguém de quem era muito “apegado”. Apesar de a perda significativa ter sido recente (não fazia nem um ano na época da entrevista), o entrevistado se posicionou como alguém que superou sua dor, explicando que entendeu que a morte é algo inevitável: “mas a gente tem que superar, né? É uma coisa natural que a gente não tem como escapar da morte”⁶⁴. Aparecendo a conformação como uma forma de superação do problema.

Um dos pontos mais interessantes presentes em sua narrativa e, por mim, considerado como indicador de risco, diz respeito à sua amizade com jovens que eram usuários e traficantes de drogas, que bebiam muito, que andavam armados, que procuravam confusão. É de se imaginar que ser amigo de pessoas assim abriria possibilidades para algum tipo de interferência negativa ao seu desenvolvimento. Apesar disso, Rodrigo construiu uma narrativa onde repetiu com convicção que nunca foi mal influenciado por eles, que nunca fez nada errado, que tirava aprendizados dessas amizades e que, na medida do possível, lhes dava conselhos.

Mesmo sustentando seus bons sentimentos para com esses amigos, com uma leitura dialógica é possível ver um jogo polifônico presente nas suas falas. Quando se referiu pela primeira vez a esses jovens, Rodrigo disse: “É, teve um tempo que eu me envolvi com algumas pessoas, assim, meio perigosas [...]”. Observa-se que a palavra “envolvimento” não é sinônimo de “amizade” e “pessoas meio perigosas” também não lembra “amigos”. Desta forma, parecem dialogar com ele, pelo menos, duas vozes conflitantes: a voz que acredita numa amizade saudável

⁶⁴ Trecho retirado da fala Cm32.

com esses rapazes e a voz que vê perigo no envolvimento com esse “tipo” de jovem. Essa tensão foi expressa por ele, quando se referiu a como as pessoas o posicionam com relação a sua amizade com esses garotos: “as pessoas que me conheciam sabiam que eu não fazia aquilo, mas as que não me conheciam, aí fica aquele negócio, né, se ele tá no meio, então com certeza ele é igual”.

A polifonia, aí presente, deixa ver, portanto, a inconclusividade e permanente construção de si mesmo, através do outro. Revelando-se ao outro e com apoio do outro, é que o homem toma consciência e torna-se si mesmo. Falar de auto-consciência, nesse viés, não se refere ao que ocorre dentro, pois o próprio interior está na fronteira, voltado para fora. É no limiar que as consciências se encontram, dialogam, divergem-se, constroem-se, revelam-se. “O próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é *convívio mais profundo*. Ser significa *conviver*” (BAKHTIN, 2008, p. 322). A pessoa, portanto, não tem um território interior soberano, não é autossuficiente, não existe apenas em uma consciência. Com consciência essencialmente plural, ao ser para o outro, o homem é para si.

Seguindo o assunto sobre essas amizades, perguntei: “L39: e pra ti nunca foi um dilema participar ou não do que eles te chamavam, não era um conflito, um problema negar?” e ele respondeu:

Cm40: Pra mim nunca foi, porque como te disse eu penso muito antes de agir, eu penso muito tanto no presente como nas consequências, porque é inevitável, tudo que a gente faz tanto de bom como de ruim vai ter consequências, a gente colhe o que planta, e eu procurava sempre não plantar o ruim, só plantar o bom.

Ou seja, Rodrigo fala de si como uma pessoa tão centrada nos seus objetivos de vida que, mesmo as atitudes “perigosas” de pessoas de quem ele estimava, não lhe tiravam o foco da tarefa de “plantar o bom”. Dessa forma, seus posicionamentos positivos e saudáveis, apontados em outro momento como indicadores de proteção, são significados por ele como mecanismos de proteção, pois interferem positivamente no seu desenvolvimento, alterando possíveis trajetórias de dificuldades sociais.

Porém, a sua sensação de manter o controle da situação perde estabilidade a partir de outro trecho em que também comentou essa sua amizade: “Isso, porque eu não conseguia me afastar, mas eu também eu não concordava com o que eles faziam, não gostava, mas não conseguia me afastar deles, assim pelas nossas conversas e pelos nossos laços de amizade, mas

não pelas atitudes, entende?”. Rodrigo expõe a dificuldade de se afastar desses seus amigos, ficando claro que havia tensão nesse vínculo e divergências nos seus posicionamentos pessoais: ora sendo o amigo que gosta dos companheiros, ora reprovando suas atitudes, ora querendo se afastar e ora não conseguindo. A amizade que começou por causa da proximidade geográfica⁶⁵, terminou quando os companheiros se mudaram⁶⁶ e, segundo a narrativa, se eles não tivessem mudado de endereço, continuariam amigos até hoje.

Já com relação à situação do seu bairro, Parque Genibaú, o entrevistado apontou problemáticas sérias que sente como perigo:

Cm2: [...] porque o bairro onde eu moro é perigoso, não antes, mas agora tá muito, muito, muito mesmo, tanto pelo tráfico de drogas, como questão dos assaltos, nesse final de semana foram três seguidos, três seguidos de morte também, um dia após o outro, sexta, sábado e domingo, eu fiquei assim pensando, alguns eu conhecia, outros a gente..., é, é chato porque a gente dá conselho, tal, fala, conhece, eles sabem que é ruim pra eles, a gente fica meio triste, né?

As repetições da palavra “muito” contribuem para convencer seu interlocutor sobre o perigo que percebe, hoje, no bairro onde mora. O comentário que se seguiu aos acontecimentos estressantes presentes no seu bairro é sobre a sua tristeza pela morte dos três jovens. Ele, portanto, vê a situação de risco, mas não se sente na rota desses perigos, ao contrário, está do lado de toda a sociedade que reprova esses comportamentos e que gostaria que essas histórias fossem diferentes. Isso é percebido com a mudança da palavra “eu” (*eu* fiquei assim pensando, alguns *eu* conhecia) para a generalização “a gente” (outros *a gente*..., é, é chato porque *a gente* dá conselho, tal, fala, conhece, eles sabem que é ruim pra eles, *a gente* fica meio triste, né?). O jovem enunciou, deste modo, que as vozes dos amigos “meio perigosos” e dos rapazes do seu bairro, que fazem coisas que são ruins para eles, são menos influentes sobre sua trajetória desenvolvimental, do que as vozes dos valores sociais somadas aos valores de sua família. Observa-se que essas últimas vozes podem ser interpretadas como circunscritores simbólicos e materiais de seu desenvolvimento e de sua trajetória de vida.

⁶⁵ “Cm36: assim, eles moravam na mesma rua que eu, praticamente vizinhos, então era quase inevitável evitar (*sic*) essa convivência”.

⁶⁶ “L37: aí você acabou se afastando deles? Cm38: porque na verdade eles tiveram que se mudar (do local) continuei morando onde tô, agora onde estou e eles se mudaram pra outras casas, localidades mais longe”.

Dialogo com a noção de circunscritores, a partir das reflexões da teoria do desenvolvimento humano conhecida como Rede de Significações (RedSig)⁶⁷, para a qual o desenvolvimento é entendido a partir da metáfora de rede. O desenvolvimento é visto como flexível e dinâmico, envolvido em processos complexos e imerso em uma malha de elementos de natureza semiótica que se interrelacionam dialeticamente (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004). Por esse viés, não há desenvolvimento humano isolado, os percursos de vida de uma pessoa são co-construídos dialogicamente com os outros participantes do seu contexto.

Rossetti-Ferreira (2004, p. 17) define as redes de significação como:

[...] compostas por elementos de ordem pessoal, relacional e contextual, atravessados pela cultura, pela ideologia e pelas relações de poder, isto é, pelo que denominamos de matriz sócio-histórica, de natureza semiótica e polissêmica, a qual tem concretude e se atualiza continuamente no aqui e agora da situação, no nível dialógico das relações.

O desenvolvimento humano, segundo essa linha teórica, acontece conforme as relações, nas quais ele se encontra articulado, pertencente e submetido, e de acordo com o modo de atualização dessas relações. Os elementos que participam desse processo – o momento, o contexto, as características das pessoas em interação, a matriz sócio-histórica – e a forma como eles acontecem promovem a emergência de certos significados e sentidos, em detrimento de outros. Por funcionar na forma de rede, qualquer mudança em um desses fatores envolvidos gera a necessidade de um rearranjo nos outros elementos. Essa nova configuração, então, leva à criação de novos sentidos, transformando a trajetória das ações, emoções e concepções, bem como do desenvolvimento das pessoas. Fica claro, assim, que a contradição, o conflito e a oposição são geradores de novos sentidos, significados e trajetórias, ou seja, são aspectos comuns ao processo do desenvolvimento humano.

A rede atua, portanto, numa constante mobilidade de configurações e para cada uma dessas configurações é disponibilizado um conjunto de significados, constituindo-se como mediadores de prováveis cursos do fluxo de ação das pessoas envolvidas. Porém, diante dos diferentes percursos que se abrem a cada nova configuração da rede, nem todos são equiprováveis: alguns são favorecidos e incentivados, outros são interditados e limitados, de acordo com um conjunto de circunscritores semioticamente estruturado. Os circunscritores formam um sistema, tanto de ordem material quanto simbólica, que regula e organiza as

⁶⁷ A Rede de Significações (RedSig) foi apresentada no primeiro capítulo desse trabalho.

trajetórias de desenvolvimento, impulsionando algumas direções e aquisições e, concomitantemente, distanciando outras, “canalizando as práticas sociais e limitando zonas de atuação dos parceiros em interação, conformando espaços possíveis de produção de novos significados e sentidos sobre o mundo e sobre si” (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004, p. 83).

Na narrativa de Rodrigo, as vozes sociais sobre o jovem “politicamente correto”, assim como, as vozes dos seus pais revestidas de valores como honestidade, responsabilidade, autonomia e respeito apresentam-se com força circunscritora, atuando como estímulo para que ele se construa um jovem trabalhador, maduro, cuidadoso, enquanto o afasta de trajetórias ligadas às práticas ilícitas e perigosas.

Vale esclarecer, porém, que, situacionais e ligados ao momento interativo, os circunscritores se constroem e se reconstroem, num contínuo movimento de figura e fundo, em que circunscritores vão se tornando obsoletos e superados a partir da criação de novos circunscritores. Entende-se, então, que as configurações de vida de Rodrigo são passíveis de mudanças e de novas construções, mediante a criação de outros circunscritores e, conseqüentemente, da possibilidade de novos sentidos sobre si e sobre o mundo, atualizando valores, modos de relacionamento, expectativas etc.

“A flexibilidade e a dinamicidade da rede e o caráter sempre construtivo e ao mesmo tempo conformador dos circunscritores possibilitam tratar tanto da criação de novos significados como da sua continuidade e persistência no desenvolvimento” (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004, p. 83). Dizendo dessa forma, expõe-se a ideia de que o desenvolvimento é determinado, devido à disponibilização social a determinados percursos, apresentando, assim, certa previsibilidade de trajetórias, mas também é indeterminado, devido a sua permanente abertura para inovações, a depender das novas configurações situacionais.

Na história de Rodrigo, a sua relação com a cultura *hip hop* e com o *rap* também funcionam como circunscritores que abrem caminho para um percurso diferente, comparado aos outros jovens que aparecem no seu discurso, como os amigos que eram envolvidos com atos ilícitos, os jovens que morreram no fim de semana, e o “jovem de hoje” que, ao seguir a moda, se prejudica, com a gravidez precoce, por exemplo:

Cm46: Porque geralmente, é, pessoas assim de dezesseis, dezessete, dezoito, é, gosta muito de tá envolvido, é, em festas, é, em moda, influências e eu não gosto, particularmente eu não gosto de moda, porque eu procuro ser diferente e moda pra mim

é todo mundo tá igual, eu procuro ser diferente dessas pessoas. [...] mas eu acho que é, é isso. Por o jovem de hoje ser muito influenciados, a moda de hoje é menina de doze, treze anos já tá com filho. Entende?

Ser diferente, em suas significações, é não seguir a moda massiva, que acaba por influenciar negativamente alguns adolescentes, mas é seguir a moda dos seus pares, que curtem seu mesmo gosto musical, estético e comportamental. Nessa tentativa de se diferenciar do comportamento juvenil padrão, da atualidade, ele também faz referência ao “fica”⁶⁸, dizendo que prefere ter relacionamentos amorosos duradouros a beijar qualquer pessoa. Para ele “ficar” é uma atitude sem pensar e que, portanto, também pode acarretar consequências indesejadas⁶⁹.

Nesse movimento de se ver diferente dos outros jovens, Rodrigo se posiciona como alguém que pode provocar mudanças na vida de quem precisa de ajuda:

Cm124: Por enquanto tamo com um projeto só de ensaiar, mas como o outro que a gente já tinha, a gente chamava muitas pessoas que não sabia nada de dança, mas pra tirar do meio da rua, pra tirar das drogas, pra tirar do meio da pichação, a gente tirava pra isso. Eu espero que esse grupo também se empenhe nisso.

Como dizem Silva, Rossetti-Ferreira e Carvalho (2004), pessoa e meio, compreendidos como rede, são simultaneamente ativos e passivos no processo do desenvolvimento humano: constroem e são construídos, constituem e são constituídos, circunscrevem e são circunscritos. Nesse sentido, a vivência do *hip hop*, possibilitou Rodrigo assumir postura ativa e circunscritora do seu meio.

Da mesma forma, ao escrever letras de *rap*, Rodrigo analisa a situação do que considera “a vivência do jovem”:

Cm136: Os assuntos são, é a vivência do jovem, tipo droga, violência, prostituição, essas coisas. O *rap*, eu gosto muito do *rap*, porque ele ter uma letra forte pra gente analisar, o *rap* nos leva a pensar muitas coisas, o que que a gente tá fazendo, o que que a sociedade tá vivendo, acho que por isso que eu me interessei muito pelo *rap*.

⁶⁸ Relacionamento afetivo caracterizado pelo não compromisso e fugacidade.

⁶⁹ “Cm2: [...] é, digo que eu sou muito diferente dos meninos de hoje porque tem esse negócio de fica e tal, eu não gosto disso porque, já me chamaram muito de gay (@) por causa disso, entendeu? Não, eu prefiro, não sou esse de ficar beijando as pessoas, prefiro ir conversando com as pessoas, conhecendo, pra ver se realmente é aquilo, porque muitas vezes uma atitude sem pensar, é, mais na frente reflete muita coisa, uma atitude sem pensar, é por isso que, raramente me relaciono com as pessoas, assim questão de namoro, mais amizades mesmo, porque como eu te disse amizade eu preservo muito, muito mesmo [...]”.

Situação de rua, drogas, pichação, violência e prostituição são caminhos da vida de outros jovens, próximos a ele, que estão limitados a circunscritores que cerceiam possibilidades de outras versões sobre si. Diferente disso, Rodrigo, se vê como alguém que tem condições de analisar essas situações e de transformar a vida dos outros. Ao final da entrevista, quando conversávamos com o gravador já desligado, perguntei se ele se sentia em situação de risco. Ele respondeu que apenas no sentido do risco de uma bala perdida ou de confusões que poderiam chegar até ele, mas considerou que os seus amigos, estes sim, estão em situação de risco. Ou seja, Rodrigo vê o risco de ser uma vítima aleatória da violência urbana, todavia avalia esse risco como inferior ao que vivem seus amigos.

A ação desses circunscritores (a cultura *hip hop* e o *rap*) pode ser interpretada como fator de proteção, já que lhe possibilita a significação de um posicionamento seguro na sociedade, garantindo trajetórias sem danos negativos ao seu desenvolvimento.

A família desse adolescente também é sentida como um fator de apoio e proteção. Em sua narrativa, há muitas referências a uma família unida⁷⁰, sem problemas⁷¹, lugar de aprendizado⁷² e superação⁷³. A forma como posicionou seu pai, lembra a imagem de um herói: bom em tudo o que faz⁷⁴, forte e capaz de sacrifícios em nome dos seus⁷⁵. Já a voz de sua mãe é ouvida associada ao ensinamento de valores e comportamentos morais, como autonomia⁷⁶, honestidade e determinação⁷⁷. Da mesma forma que sustenta a sua integridade, ele apresenta a sua família como trabalhadora e honesta: “Cm90: [...] e hoje, graças a Deus, também nunca faltou

⁷⁰ “Cm70: [...] por está sempre um ajudando o outro, por está sempre em comunhão [...]”.

⁷¹ “Cm2: [...] Da minha família, assim, sem palavras. A minha família pra mim é tudo, desde meu irmão, que a gente tem algumas discussões, a minha mãe, meu pai, a gente brinca, tudo, é uma família normal, graças a Deus, não tem nenhum problema”.

⁷² “Cm2: [...] desde cedo a minha mãe, minha mãe sempre me ensinou a cuidar de mim, agora sempre me dizia que eles não vão tá lá pra sempre, tinha que aprender a me virar desde cedo, que eu sei fazer minhas coisas, aprendi a ser independente, bem independente, mas dependendo deles, porque sou muito apegado a eles, difícil eu viajar, viajo muito raro passar muito tempo”.

⁷³ “Cm70: [...] porque sempre quando a gente tá num aperto a gente sempre se une mais pra trabalhar, pra que, pra sair, e graças a Deus, sempre deu certo, sempre Deus abençoou”.

⁷⁴ “Cm74: Não, meu pai, ele faz, ele agora ele tá trabalhando como marceneiro, mas tipo tudo que você colocar @pra ele fazer, ele faz@, não tem isso com ele não. L75: Ele é bom em tudo? Cm76: Bom em tudo”.

⁷⁵ “Cm90: [...] eu acho que a gente vai crescendo, vai tendo outras necessidades, as coisas vão ficando mais caras pra gente e graças a Deus nunca faltou nada, pra mim nunca faltou nada, meu pai sempre que corria atrás, às vezes quando eu era pequeno não tinha com o que comprar, meu pai corria atrás, meu pai antes deixava, deixava de almoçar pra levar pra gente a noite, mas nunca deixou faltar nada pra mim”.

⁷⁶ “Cm2: [...] desde cedo a minha mãe, minha mãe sempre me ensinou a cuidar de mim, agora sempre me dizia que eles não vão tá lá pra sempre, tinha que aprender a me virar desde cedo [...]”.

⁷⁷ “Cm90: [...] uma das coisas que a @minha mãe@ me ensinou desde cedo a não mexer no que é de ninguém, sempre correr atrás do que quero pra mim honestamente”.

nada, a gente tá sempre lá trabalhando, também nunca precisamos mexer em nada de ninguém, nunca precisamos disso [...]”. Embora não haja mais divergências na sua convivência familiar, pois o problema com o pré-conceito já foi superado, é possível distinguir um jogo polifônico com relação a essa temática, quando Rodrigo ao dizer como é a sua família, diz o que ela não é:

Cm70: [...] é por não ter, assim, brigas constantemente, por não ter, graças a Deus não ter nenhum envolviment-, não ter nenhum, sim, envolvimento com drogas em casa, [...] Muitas famílias tem, muitos pais deixam suas famílias em algum momento de dificuldade, é, muitos pais abandonam as mães grávidas [...].

Durante uma de suas falas em que descrevia a sua experiência na Edisca, Rodrigo mescla o papel da Edisca e o de seus pais na formação de seu desenvolvimento: “hã, os valores que eu aprendo aqui [Edisca], o respeito que desde cedo minha mãe e meu pai tem me dado, tem me ensinado, eu acho que o que eu sou hoje é o que eles, eu só tenho a agradecer a eles, o que eu sou hoje reflete o que eles me ensinaram desde cedo”. A entrada dos pais no assunto deixa seu ouvinte um pouco confuso, pois não fica claro quem são o “eles”, se os seus pais ou seus pais e a Edisca. A fusão pais-Edisca também remete ao enredamento socioafetivo que enlaça Rodrigo. Tanto Edisca, quanto sua família são vozes sociais que negociam com o adolescente um espaço de desenvolvimento saudável, agindo como circunscritores tanto materiais, quanto simbólicos na construção de um percurso de vida tranquilo e seguro.

A instituição Edisca foi referida por ele como um bom acontecimento em sua vida. Diferente da grande maioria dos educandos da Edisca, ele não tinha pretensões de se tornar um aluno de lá, ao contrário, foi fazer o teste de admissão a convite da própria diretora da instituição⁷⁸. Essa experiência é significada por ele como algo novo e inimaginável e a sua surpresa, de hoje, ser um aluno da Edisca é revelada com o uso repetido da expressão “eu caí de pára-quedas”⁷⁹, metáfora que sugere algo inesperado, mas agradável e, ao mesmo tempo, gerador de medo. Rodrigo explicou que praticava uma dança de estilo mais agressivo (*hip hop*), muito diferente do balé e, além disso, que tinha o “pensamento meio machista”⁸⁰ de que balé era só para mulheres ou “*gays*”. Para explicar a dificuldade sentida na adaptação desses dois estilos de

⁷⁸ “Cm100: [...] um amigo nosso fazer uma apresentação no (inaudível), a D. viu ele dançando e chamou, perguntou se ele tinha alguns amigos que dançavam esse estilo e chamou, foi até na audiência pra entrar nas férias da edisca, a gente veio, fez o teste [...]”.

⁷⁹ Expressão presente nas falas Cm2 e Cm100.

⁸⁰ Trecho retirado da fala Cm2.

dança, ele fez uso da metáfora “é o touro e a borboleta”⁸¹. Essa metáfora dicotômica, por sua vez, também resume a atitude de Rodrigo frente aos seus amigos “errados”, pois ele convive com rapazes que cometem atos ilícitos, mas é correto e sensível.

Apesar dessa dificuldade de adaptação, porém, ele enfatizou o quanto está sendo bom viver isso: “a Edisca tá sendo pra mim muito bom, experiência nova, que eu nunca imaginava”⁸²; “pra mim tá sendo uma questão muito boa, muito boa mesmo”⁸³.

Embora esteja a pouco tempo participando dessa instituição, o jovem deixa ver que ela já provocou mudanças na sua forma de se ver e ver o mundo, por exemplo, na sua visão sobre balé para meninos: “Cm2: [...] eu tinha esse pensamento meio machista também que balé é só pra gay, é só pra mulher e tal, depois que eu entrei na Edisca eu mudei esse meu pensamento [...]”. Também, na Edisca, encontrou a opção de fazer aula de teatro e assim ficar próximo de concretizar uma de suas expectativas futuras de se formar em artes cênicas.

A visão positiva do seu futuro entra, na sua história, como mais um elemento coerente em seu repertório de posições pessoais. Ele falou de se formar em psicologia, por “gostar de observar as coisas, as pessoas”⁸⁴ e em artes cênicas, por sempre ter gostado tanto de teatro como de desenho. Formulou suas expectativas explicando que trabalhará com o que gosta e terá as suas coisas, porém sem mexer no que é dos outros; e crescerá, sem passar por cima de ninguém. Falou, também, que será uma pessoa realizada quando tiver as suas posses e puder ajudar às que precisam.

Essa última enunciação mostra como toda a entrevista foi atravessada pela questão da sua integridade. Há explicitação de como ele vê o seu “caráter” com relação ao “Rodrigo do passado”, fazendo uso, muitas vezes, da expressão “desde cedo”: “uma das coisas que a @minha mãe@ me ensinou desde cedo a não mexer no que é de ninguém”⁸⁵; com relação ao “Rodrigo do presente”: “é eu tento levar as coisas sempre com humildade, nunca, eu não me acho uma pessoa orgulhosa, eu me acho muito, sou muito humilde pra, que assim, eu aprendi a viver com muito, mas também aprendi a viver com pouco, entende?”⁸⁶. Também posiciona imaginariamente um “Rodrigo do futuro”: “Acho que minha expectativa de vida pro futuro é isso: trabalhar com o que

⁸¹ Trecho retirado da fala Cm100.

⁸² Trecho retirado da fala Cm2.

⁸³ Trecho retirado da fala Cm2.

⁸⁴ Trecho retirado da fala Cm128.

⁸⁵ Trecho retirado da fala Cm90.

⁸⁶ Trecho retirado da fala Cm2.

gosto, é, ter minhas coisas, sem mexer no que é de ning-, subir na vida sem passar por cima de ninguém”⁸⁷. Em todos os casos, Rodrigo reivindica um posicionamento de respeito para com os outros, de humildade e maturidade e, sobretudo, de honestidade, parecendo, assim, responder às vozes sociais que presumem que jovens pobres são desonestos.

Desse modo, aparece a sua participação ativa na negociação e escolha de suas posições, mostra como a realidade psicológica de cada pessoa é inserida nos contextos históricos, políticos, culturais, sociais e interpessoais em que é situada (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004) e, ainda, como é preciso uma contra-argumentação forte para que possa construir uma noção de si confiável.

Tão presente em sua narrativa quanto a defesa de sua integridade é a referência a uma crença em Deus. Por vários momentos, evocou Deus em seguida às situações positivas, como o fato de nunca ter sido influenciado por seus amigos a cometer atos ilícitos⁸⁸, o fato de seus amigos estarem hoje mais quietos⁸⁹, o fato de sua família não ter envolvimento com drogas e viverem em comunhão⁹⁰ e o fato de nunca ter lhe faltado nada, mesmo com as necessidades aumentando⁹¹. Também relacionou Deus a um provedor⁹², que lhe dá aquilo que é necessário. A expressão “o justo paga pelo pecador”, empregada para explicar o pré-conceito sofrido pelos adeptos do *hip hop* e do *rap* com base no comportamento desviante de *rappers* famosos, também é carregada de sentido religioso, sendo, pois, pecador o *rapper* que trafica e faz uso de drogas e justo o *rapper* artista e cidadão, que no cotidiano sofre pré-conceito, como é o seu caso. Todas essas evocações mostram a importância dessa voz social (Deus) na narrativa auto-biográfica de Rodrigo, propiciando uma visão de mundo que dá sentido aos vários acontecimentos e circunstâncias vividos (CERQUEIRA-SANTOS; KOLLER, 2009) e que circunscreve caminhos a serem percorridos e decisões e ações a serem tomadas. Essa religiosidade exposta assinala uma

⁸⁷ Trecho retirado da fala Cm128.

⁸⁸ “Cm2: [...] mas nunca, graças a Deus, nunca fui influenciado, sempre fui influenciador, entende?”.

⁸⁹ “Cm38: Às vezes eu vejo eles e graças a Deus eu vejo que eles já estão mais quieto [...]”.

⁹⁰ “Cm70: Assim, porque, vamos dizer, família normal assim, é por não ter, assim, brigas constantemente, por não ter, graças a Deus não ter nenhum envolvimento-, não ter nenhum, sim, envolvimento com drogas em casa, acho que normal assim, por está sempre um ajudando o outro, por está sempre em comunhão. [...]e graças a Deus, sempre deu certo, sempre Deus abençoou”.

⁹¹ “Cm90: [...] porque eu acho que a gente vai crescendo, vai tendo outras necessidades, as coisas vão ficando mais caras pra gente e graças a Deus nunca faltou nada, pra mim nunca faltou nada, [...] e hoje, graças a Deus, também nunca faltou nada, a gente tá sempre lá trabalhando, também nunca precisamos mexer em nada de ninguém, nunca precisamos disso [...]”.

⁹² “Cm2: [...] eu sei viver com o que tenho, vamos dizer assim, o que eu tenho e com o que Deus tem me proporcionado, né? [...]” e “Cm32: [...] acho que por isso que hoje eu sou, não sou muito ligado a bens materiais, não sou muito ligado ao que as outras pessoas tem, vivo com o que eu tenho, com o que Deus tem me dado”.

relação direta com otimismo, boa autoestima, sensação de segurança ante às suas necessidades e comportamento social adequado aos princípios religiosos; na conversa, sua fala constrói, portanto, a sua religiosidade/espiritualidade como um fator relevante de proteção.

Retomo, agora, a passagem em que Rodrigo sintetiza a sua história de vida, ao final da primeira fase da entrevista:

[...] e acho que é isso, resumidamente a história da minha vida, nada, não aconteceu nada de trágico na minha vida, nunca me envolvi com negócio de drogas, já @ já me ofereceram, mas não, nunca quis experimentar, nem quero, bebida, eu bebo pouco, no final de ano, só pra, mais aquela coisa só pra experimentar, também não gostava, nem gosto, não bebo, não fumo, acho que é isso, eu vivo em paz com todo mundo, por onde eu passo as pessoas me, assim, muitas pessoas chegam pra mim, dizem que eu transmito uma paz, por onde eu passo, (inaudível) que é bom ouvir e acho que só, só.

Essa foi a forma escolhida por ele para dar fechamento à sua narrativa de vida: a história de um rapaz centrado, bom moço, que não oferece nem está sujeito ao risco. Observa-se que, em outros momentos da entrevista, como nesse fechamento, Rodrigo narrou a existência de situações difíceis no seu cotidiano (como o caso dos amigos que chegaram a lhe oferecer drogas), acompanhada de uma postura de resistência (como a sua recusa em experimentar essas drogas). É possível, a meu ver, fazer aproximações entre essas situações e uma temática que tem ganhado destaque na psicologia contemporânea, inserida no movimento da psicologia positiva: a resiliência.

Entre as ciências humanas e sociais não há uma definição única para o termo resiliência. Dentre as temáticas dissonantes dessa área, Junqueira e Deslandes (2003) observam polarizações nos eixos de adaptação/superação; inato/adquirido; permanente/circunstancial, donde se conclui que essa noção ainda está em processo de construção. Contudo, apesar das divergências entre seus vários conceitos, há consonância quanto a dois aspectos, a possibilidade de adaptação positiva em contextos de adversidade e riscos significativos (PALUDO; KOLLER, 2006, p. 75) e a sua associação ao binômio: fatores de risco X fatores de proteção (PINHEIRO, 2004), sendo a resiliência o resultado do fortalecimento na vida de pessoas que enfrentam situações de risco, mediante o favorecimento dos mecanismos de proteção.

Libório e Castro (2009, p. 188) definem, assim, a resiliência:

[...] refere-se a um processo de fortalecimento construído nas trajetórias de vida de indivíduos que enfrentam grandes adversidades, mas favorecidos pelas relações

interpessoais e contextos sociais protetivos. Trata-se, deixe-se claro, de um fenômeno, não de um dom ou característica pessoal.

Embora, muitas produções científicas de pesquisadores da área definam resiliência como um conjunto de traços e disposições pessoais que podem ser replicados e abordem esse conceito a partir de escalas e medidas que visam à classificação de indivíduos ou populações como resilientes ou não resilientes, o diálogo, possível de ser traçado nessa dissertação, dar-se-á com os pesquisadores que não atrelam uma visão determinista a esse conceito, nem o entendem como um atributo fixo da capacidade ou disposição humana (YUNES, 2006; YUNES; SZYMANSKI, 2005). De acordo com isso, penso, assim como Libório e Castro (2009, p. 188), que os processos de resiliência não podem ser avaliados conforme as seguintes perspectivas:

[...] **individualizante** (que focam no indivíduo e nos traços individuais); **não-relacional** (que desconsideram a importância das relações interpessoais e do contexto na construção da resiliência); **determinista** (no sentido de que quem a ‘possui’ como traço de personalidade teria mais condições de suportar ‘todas’ condições adversas que vier a enfrentar na vida); **absolutizante** (que não relativiza o contexto ou experiência anterior de vida e demais fatores que podem influenciar na emergência do fenômeno, como os mecanismos de risco e proteção); **estática** (que não vê a resiliência como algo dinâmico e processual); **estigmatizante** (que rotula e classifica, *a priori*, os indivíduos e/ou outros contextos como resilientes ou não-resilientes) (Grifos meus).

A visão sustentada, a partir dos meus marcos teóricos, é a de que resiliência é, pois, um processo dinâmico, inserido em um contexto, construído pelas múltiplas relações sociais, família, comunidade, cultura, da qual a pessoa faz parte. Diante da compreensão da pessoa como um ser coletivo, construída nos espaços públicos de negociação, a variação individual, presente em muitos estudos sobre esse fenômeno, torna-se obsoleta. Ao passo que o homem precisa do outro para ser ele mesmo, as suas interpretações sobre si e sobre o mundo passam dialogicamente por muitos interlocutores, presentes e imaginados, no seu horizonte social, e múltiplas são as vozes, harmoniosas e conflitantes, que negociam com ele os seus posicionamentos pessoais e suas trajetórias de vida. Se as pessoas em interação mudam, se o repertório de posições pessoais muda, se as situações circunscritoras que organizam sistemas de abertura e fechamento de caminhos de desenvolvimento mudam, então, é possível compreender que o processo de resiliência varia, e que, muitas vezes, encontrar uma pessoa em condição de resiliência é um fenômeno transitório (LIBÓRIO; CASTRO; COÊLHO, 2006). Ante tudo isso, não é possível

qualquer interpretação naturalizante, absolutizante e de inferências do tipo causaefeito num raciocínio linear, relacionado ao construto resiliência (YUNES, 2006).

Com o intuito de pensar sobre essa questão na história de Rodrigo, destaquei alguns trechos que podem ser relacionados a esse processo de enfrentamento de adversidades:

1) Cm36: [...] muitas vezes eles chegavam pra mim e me contavam o que é que, o que é que eles tinham passado, o que é que, às vezes o que é que eles tavam passando, por que eles faziam, daí eu aprendi tirar as coisas que eles me falavam, boas, que iam me levar pra frente. **Como te disse já me ofereceram, eu não quis, nunca quis.**

2) Cm46: [...] E eu acho que isso, é que **eu já tive muita oportunidade de fazer o que era errado, fazer o mal para as outras pessoas mesmo e, assim, nunca quis, nunca deixei que as influências, os amigos me levassem a fazer isso [...].**

3) L47: Uma coisa interessante que eu vi, Rodrigo, na sua história é que você diz que não deixava se influenciar, teve oportunidade de seguir esse caminho, de fazer mal as pessoas, mas não fazia, só que você também não se afastava deles, né? O afastamento aconteceu porque eles se mudaram, por ti você continuaria sendo amigo deles.

Cm48: Isso, **porque eu não conseguia me afastar, mas eu também eu não concordava com o que eles faziam**, não gostava, mas não conseguia me afastar deles, assim pelas nossas conversas e pelos nossos laços de amizade, mas não pelas atitudes, entende?

L49: uhum, tu não valorizava as atitudes deles, o que eles faziam, mas o que era de bom da relação de vocês, você gostava.

Cm50: hum.

Os três trechos abordam situações difíceis, vividas pelo entrevistado, ao criar laços de amizade com jovens envolvidos com atos ilícitos e comportamentos perigosos. Em tais descrições, o adolescente se posiciona como alguém diferente de seus amigos, assimilando dessa amizade, apenas, o que lhe ajudava a crescer, porém, também ocupando a posição de alguém que tentava se distanciar, em vão, dessa relação.

Quando ele narra que muitas vezes teve oportunidades e convites para agir como seus amigos, Rodrigo expõe a sua negociação com as vozes desses companheiros. E embora justifique posicionando-se como quem “não quis” se igualar a esses rapazes, por não concordar com as suas condutas, percebe-se, mesmo que ocultamente, as vozes de seus pais, de Deus, dos valores morais e sociais, persuadindo a favor da sua resistência.

Seguindo esse argumento, entendo que houve, sim, a construção de sentido de um processo de resiliência na vida desse protagonista. O que, porém, ainda merece ser discutido é que essa construção, embora tratada por Rodrigo como fruto de sua competência pessoal (“nunca deixei que as influências, os amigos me levassem a fazer isso”), é na verdade um artefato social,

produzido nos moldes de tudo que já foi discutido neste texto a respeito de dialogismo, polifonia e alteridade. Mesmo que Rodrigo se valha da expressão “eu nunca quis”, a possibilidade de ele não querer é resultado de suas negociações permanentes com vozes sociais presentes em macro-contextos, como os valores sociais, os valores religiosos e a moda, onde ele se encontra situado, e em micro-contextos, como a interação face-a-face da entrevista, que provocam permanências e mudanças nos seus posicionamentos no mundo. É também possibilitado pelos sistemas circunscritores, semioticamente estruturados, responsáveis por impulsionar algumas trajetórias e impedir outras, a partir da noção de rede, onde pessoa e meio são indissociáveis.

Por acreditar no “caráter contingente, provisório e imprevisível da resiliência” (YUNES; SZYMANSKI, 2005, p. 7), dizer que houve processo de resiliência na vida desse adolescente, não o faz uma pessoa resiliente, mas abre a sua vivência para as múltiplas possibilidades, a cada nova circunstância de vida.

Mesmo que risco, proteção e resiliência sejam compreendidos em sua fluidez e dinamicidade, a sua narrativa estará sempre atrelada a várias condições de vida que irão, por sua vez, determinar seus percursos e trajetórias.

Rodrigo, ao ser solicitado a contar a história de sua vida, selecionou aquilo que parecia ser relevante a seu respeito e organizou, diante de muitas outras versões possíveis, uma versão coerente, naquele momento, naquela interação, desenhada a várias mãos, ou melhor, entoada a várias vozes.

3.2 Cecília: uma história de risos e lágrimas

Cecília, quinze anos, negra, mora no bairro Barroso, na periferia de Fortaleza, com seus pais e tem um irmão mais velho, que mora com sua avó materna também nesse bairro. É aluna da Edisca desde os seus nove anos e estuda, com bolsa de estudos, em uma escola particular de Fortaleza, desde o ano de 2005, onde cursa o 1º ano do Ensino Médio. Possui também uma bolsa de estudos de inglês ofertada pelo Instituto Brasil Estados Unidos (IBEU). Compõe o corpo de baile – grupo especial de bailarinos da escola Edisca – e treina karatê em

uma academia próxima a sua casa. Seu pai é pintor, sua mãe é empregada doméstica e seu irmão faz faculdade de engenharia de produção numa universidade pública.

Nós já nos conhecíamos, pois eu havia trabalhado como psicóloga na sua escola. À época, Cecília passou por dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de português e matemática. Era final de ano letivo e ela acreditava que se viesse a reprovar poderia perder sua bolsa de estudos. Como não tinha condições de pagar um professor particular, fiz às vezes de um, nos meus intervalos de trabalho. Nas provas de recuperação, Cecília alcançou êxito e foi aprovada para a série seguinte.

Nosso reencontro, por ocasião da minha inserção ao *locus* dessa pesquisa, foi marcado por abraços e sorrisos. Foi ela quem se lembrou do episódio em que a ajudei a recuperar suas notas e, com satisfação, informou que atualmente seu desempenho escolar está bem melhor. O convite para sua participação na pesquisa se deu em outro dia, após a observação de um “grupo de convivência”, no qual, Cecília e outras jovens do corpo de baile estavam trabalhando a temática da orientação profissional, sob coordenação da psicóloga e de sua estagiária. Nesse grupo, as alunas analisaram criticamente as profissões existentes nas suas famílias e a possibilidade de construir uma história diferente. Sobre isso, a psicóloga fez um comentário a respeito do irmão de Cecília, pois, por ser hoje um aluno universitário, é um exemplo da quebra dos padrões profissionais dessas famílias. Ao final desse momento, falei para Cecília que gostaria de fazer-lhe um convite e combinamos de conversar mais tarde, ao término de suas atividades. Quando, enfim, falamos sobre a entrevista, a adolescente se mostrou colaborativa, comentando que acreditava que sua mãe iria aprovar com facilidade sua participação, pois já havia lhe lembrado que eu tinha sido a pessoa que a ajudou na escola no ano de 2007.

Tanto a relação de confiança construída, naquela época, pelo vínculo entre aluna e psicóloga da escola, como a gratidão de Cecília em decorrência da minha ajuda, foram certamente motivações para a sua participação na pesquisa, como também, da qualidade de sua entrevista narrativa uma vez que sua entrevista foi longa, com riqueza de detalhes e com forte carga emocional: uma história de risos e lágrimas.

Como Lopes de Oliveira e Vieira (2006) propõem, penso que a maneira emocionada como a adolescente fez seu relato de vida oferece um indício de que os eventos em foco foram nucleares na formação de sua auto-imagem atual.

Para mim, comigo e atravessada pelo diálogo com várias outras vozes sociais, Cecília produziu sentido sobre si e sobre o mundo, a partir de uma versão que abordou, na primeira fase da entrevista, as seguintes temáticas:

- 1) A sua vida e de sua família na época em que moravam no bairro Praia do Futuro;
- 2) A sua vivência na Edisca;
- 3) A sua vivência na escola particular;
- 4) Uma briga entre um vizinho drogado e seu pai;
- 5) O envolvimento de uma parte da família paterna com crimes;
- 6) A relação do pai com a bebida alcoólica;
- 7) A tentativa de vingança do pai;
- 8) A relação difícil entre seu pai e seu irmão;
- 9) A história do seu irmão;
- 10) A mudança da família do bairro Praia do Futuro para o Conjunto Palmeiras;
- 11) A necessidade de morar com a avó materna para ficar mais próxima do seu colégio;
- 12) Um assalto na casa de seus pais;
- 13) O seu retorno para casa dos pais;
- 14) A faceta engraçada de seu pai;
- 15) A tia materna que veio morar vizinha a sua casa;
- 17) A história de sua prima;
- 18) O fato de todos os netos já terem morado com a avó materna;
- 19) O período que o pai ficou fora de casa, a falta que sentiu dele e a promessa de mudança quando retornou;
- 20) O perigo em morar no bairro Palmeiras e a decisão de seus pais de se mudarem;
- 21) O seu novo endereço no bairro Barroso;
- 22) A dificuldade de fazer amizades no seu novo bairro;
- 23) A sua cirurgia de nariz;
- 24) As duas cirurgias de seu irmão para retirada de caroço na virilha;
- 25) A satisfação de morar próxima ao seu irmão;
- 26) A sua vivência com o karatê;
- 27) As suas amigas da escola;
- 28) A reflexão sobre o que seria da sua vida caso estivesse estudando num colégio público;

- 29) O seu namoro;
- 30) O problema entre seu pai e os garotos que jogavam bola em frente a sua casa;
- 31) A reflexão sobre os problemas de sua vida;
- 32) O pensamento de sua mãe sobre separação;
- 33) A conversa dos pais sobre a relação do casal;
- 34) A mudança de comportamento do pai;
- 35) A sensação estranha de estar tudo bem na sua vida;
- 36) A compra, pela mãe, de um computador para os filhos;
- 37) A superação das dificuldades.

Na fase seguinte da entrevista, retomamos algumas de suas falas e Cecília tratou dos seguintes pontos: o fato de sentir-se ainda criança; a religião de seu namorado e de sua família; a forma como entende a espiritualidade; a contribuição do “terço dos homens” para a mudança de seu pai; a sua sensação de exclusão na escola; as diferenças entre ela e seus colegas da escola; a mudança na sua auto-valorização e coragem em dizer o que pensa na escola; as conversas com o padrasto de uma amiga sobre racismo e pré-conceito contra sua cor; a possibilidade de haver pré-conceito em seu apelido; as suas expectativas de futuro com relação aos estudos, ao balé e ao karatê.

A fala de Cecília se mostrou cheia de histórias entrecortadas, com passagens de um tema a outro, antes de concluí-lo, e sem muitos elementos de coesão, com idas e vindas dos fatos presentes em um determinado acontecimento⁹³. Além de intercalar segmentos narrativos com muitas explicações de fundo, teorias, avaliações e detalhamentos. Ao mesmo tempo, apresentou um discurso de forte convencimento, seja pelas emoções que afloraram no decorrer de sua produção, seja pelo emprego acentuado de expressões repetidas, defendendo sua posição contra qualquer dúvida ou refutação⁹⁴. Observou-se, claramente, com esse relato auto-biográfico, como

⁹³ Por muitas vezes, Cecília fez uso desse estilo de argumentação, que consistia em contar um determinado acontecimento até seu final e, depois, voltar para os pontos mais críticos da história. No exemplo abaixo, Cecília já estava avaliando a situação narrada, quando recomeçou a contar a história: “Df16: [...] até hoje esse dia foi um dia muito forte, que marcou, sei lá, pra mim, tipo, se meu pai, #se tivesse acontecido alguma coisa com ele naquele dia, sei lá o que tinha acontecido, (um tiro) “— meu Deus o que vai acontecer?” Eu chorava muito #, meu irmão chorava. E minha mãe tentava meio que @acalmar@ a gente, era impossível [...]”.

⁹⁴ Exemplo 1: “Df183: Demais, demais, demais, demais, eu acho que pelo fato dele tá com outros homens assim né, que passaram pela mesmas coisas que ele, e tal, ele parou de beber e tal e tá frequentando a igreja, eu acho que, que Deus ajudou muito, sabe?, nisso [...]”; exemplo 2: “Df16: [...] eu tremia muito, eu tremia, chorava, demais, demais, demais, se meu pai tivesse morrido sei lá o que (seria de mim). Eu chorava demais, me tremia [...]”; exemplo 3: “Df8: [...] Toda escola de dança, toda academia de dança tem isso, meio que competição, sempre, sempre, sempre, sempre”.

a narrativa mostra-se uma tensão entre uma busca, contínua e dinâmica, de coerência e sentido de continuidade, diante dos fatos múltiplos, desconexos e contraditórios, por um lado e por outro uma construção dialógica e descontínua. É com essa lente que vislumbro a história de Cecília, entendendo-a não como uma forma de representar a sua realidade, nem de se chegar a uma “verdade”, mas como uma emergência nova, contextualizada, endereçada e provisória.

Nesse enunciado, ouve-se o ressoar da voz de Cecília, atravessada por um diálogo social, formado de vozes coletivas e contraditórias, advindas de muitos interlocutores, em meio a um cenário cultural marcado pela desigualdade socioeconômica, o alcoolismo, a discriminação racial, a educação, o trabalho, os valores religiosos, a insegurança e a violência urbana.

Sua narrativa é, pois, uma construção pública e coletiva, de partilha de significados, fruto de negociações discursivas com suas interações sociais – um exercício de alteridade. Mesmo sozinha, a pessoa não age isoladamente, sua prática discursiva reflete, sempre, uma construção em coautoria, se não com interlocutores presentes, com interlocutores imaginados. O dialogismo extrapola a relação face-a-face.

Desta forma, são interlocutores dessa narrativa auto-biográfica e coautores de suas produções de sentido: a sua mãe, o seu pai, o seu irmão, os familiares que moravam na Praia do Futuro, os amigos que moravam na Praia do Futuro, os ladrões da praia do futuro, o rapaz “metido a bandido”, a família desse rapaz, a professora da Edisca, as colegas que são e as que não são do corpo de baile, as amigas da Edisca que estudam em escola pública, as “patricinhas”, os “playboyzinhos”, os professores, as coordenadoras, os outros bolsistas, as amigas e os amigos do seu colégio, o tio paterno que levou arma para o pai, as amigas do Conjunto Palmeiras, os ladrões que assaltaram sua casa, o vizinho envolvido no assalto, os policiais que ajudaram no problema do assalto, os policiais que não podiam ver seu pai bêbado, os amigos do irmão, os amigos do karatê, o seu namorado, a mãe de sua grande amiga do colégio, o namorado dessa mãe, a professora que lhe colocou apelido, a amiga com quem estava indo para a igreja quando viu seu pai saindo bêbado do ônibus, a mulher que criticou seu pai, os garotos que jogavam bola em frente a sua casa, os vizinhos que ajudaram a colocar seu pai para dentro de casa, os vizinhos que reprovaram a atitude do seu pai, a sua tia materna, a sua prima, o padrasto da prima, a sua avó materna, os homens do “terço dos homens”, os companheiros de bar do seu pai, os familiares que moram perto da sua casa no Barroso, Deus, a sua bisavó e eu.

Esses elementos, que contextualizam a base sócio-histórica de Cecília, são materializados em vozes que emergem, dialogam e negociam com a adolescente o seu posicionamento no mundo.

Nesse sentido, no momento da nossa interação, Cecília ocupou os seguintes posicionamentos: alguém que sempre teve vontade de fazer balé, que estudava em colégio público, persistente para alcançar seus objetivos, que ficou nervosa quando foi fazer teste da Edisca, que às vezes não acreditava que ia passar nesse teste, que às vezes acreditava que ia passar, que foi escolhida no teste da Edisca, que precisou se locomover sozinha de ônibus para as aulas na Edisca, que recebeu a oferta de uma bolsa de estudos em escola particular, que ficou surpresa com essa oferta, que ficou com receio sobre a sua adaptação em contato com pessoas totalmente diferentes dela, que ouviu os conselhos da mãe, que aceitou receber a bolsa de estudo, assustada com todo mundo, que se sentia excluída, que se via diferente de todos do colégio, que não era uma “patricinha”, que se afastava das pessoas da escola, que foi mudando de percepção sobre seus colegas, que foi conhecendo mais pessoas com o decorrer dos anos, que dançou em um espetáculo da Edisca, que fez o teste para entrar no corpo de baile, que foi reprovada nesse teste, aluna da turma intensiva, que fez mais uma vez o teste para o corpo de baile, que se tornou aluna do corpo de baile, que achava que as meninas do corpo de baile queriam ser as melhores, que mudou essa percepção, que se enturmou com as outras meninas do corpo de baile, que sentia pressão por ser bolsista, que não podia quebrar as regras de uma bolsista, que chorava quando chegava em casa, que tinha medo de perder a bolsa, que entende que sua vida estaria “perdida” caso não estudasse nessa escola, que vê importância em fazer faculdade, mestrado e doutorado, que tenta alertar suas amigas quanto à importância dos estudos, que quer dar um futuro melhor para seus filhos e para seus pais, que não tinha coragem de falar nada no colégio com medo de tirarem sua bolsa, que não podia reclamar porque era bolsista, que começou a fazer amigos de confiança na escola, que começou a ter coragem de dizer o que pensa na escola, a aluna de karatê, a namorada do professor de karatê, a vencedora de campeonatos de karatê, a que é sensível por ser mulher, que ainda é criança, que chorava pelo seu irmão quando ele apanhava do pai, que não gosta que falem mal do seu pai mesmo ele estando errado, que tem seu irmão como exemplo, que tem uma grande amiga, que tem uma sensação de pertencimento à família de sua amiga, que pensou que sua vida nunca ia melhorar e que seu pai nunca ia parar de beber, que acreditava que a separação era o melhor para seus pais, que reprovava as atitudes do pai, que se preocupava com

seu pai, que tem consciência da condição financeira da sua família, que evita fazer pedidos a sua mãe para não deixá-la constrangida, que tem uma visualização otimista do seu futuro, que gosta de ainda ser a “filhinha da mamãe”...⁹⁵

Assim como dito na história de Rodrigo, esse repertório de posições pessoais não pode ser considerado de forma conclusiva. Esse levantamento de posicionamentos deve ser entendido como um retrato, que congela um dos momentos – produto de uma determinada interação social, situado em um período e em um contexto específicos da vida dessa narradora –, de um processo dialógico, permanente e dinâmico.

Diante dessas vozes, portanto, a entrevistada é posicionada, se posiciona e posiciona discursivamente os outros, em uma construção dinâmica de significados sobre si e sobre o mundo. Nesse jogo de posicionamentos, chamo atenção, aqui, para as diferentes posições ocupadas por seu pai. As várias formas como Cecília o posicionou são reveladoras de tensão polifônica e, desta forma, é possível vê-lo como alguém que dava todo dinheiro que ganhava para a esposa, mas que não dava todo dinheiro para a esposa porque bebia; que era irritado, cabeça dura, inconsequente, porém engraçado; que bebia muito, que não aceitava que seu filho não gostasse que ele bebesse, que não bebe mais; que trabalhava com “bicos”, que está começando a trabalhar com mais frequência; que agride o filho; que parecia aceitar Cecília namorar, que não parecia aceitar Cecília namorar e que aceitou seu namoro; que não aceitava que os jovens fizessem barulho na frente de sua casa, mas que gosta de ouvir o seu som no volume alto.

Em meio a esses sentidos e afetos contraditórios, ela ocupou dois posicionamentos polifônicos com relação ao seu pai, como exemplificado na fala, a seguir:

#Df133: E eu disse pra ela [mãe] que assim, por mais que eu soubesse que ia sofrer de ficar longe do meu pai (eu pergunto) se não seria melhor, entendeu? Que o que eu queria era o bem dele, tudo que assim, meu pai vai morar aonde? Ele vai viver com quem?

L134: umhum

Df135: Vai comer do que? Meu pai não trabalha, sempre arranjava um trabalho assim, mas não era, entendeu?#

O primeiro é o posicionamento de quem não concorda com as atitudes dele, ou seja, que reprova a sua relação com a bebida, a forma como ele trata o filho, a sua postura inconsequente, no que diz respeito à sua pouca ajuda financeira e aos momentos em que perde o controle por causa da bebida e, portanto, aprova a separação dos pais. Essa voz de Cecília, por

⁹⁵ A entrevista de Cecília foi longa, consequentemente, seu repertório de posições pessoais foi bastante extenso. Para não tornar o texto muito cansativo, portanto, optei por não escrever todos esses posicionamentos.

sua vez, parece ser resultado de negociações dialógicas com outras vozes, como a de seu irmão que nunca aceitou o comportamento do pai, chegando a ir morar com sua avó para evitar essa convivência, como a dos vizinhos que também criticam a sua atitude, dos jovens que querem jogar na frente da sua casa, dos valores sociais que são contra, por exemplo, o uso de armas, do saber médico que alerta contra a ingestão abusiva de álcool... Por outro lado, Cecília demonstra preocupar-se e querer protegê-lo, posicionando-se como alguém que consegue ver suas qualidades, como o fato de ele ser engraçado, de não aceitar que assustem seus filhos, ou ainda, seu choro ao telefone, quando falava sobre os bens que estavam sendo recuperados após assalto a sua casa, demonstrando sua sensibilidade e fragilidade. O jogo polifônico, dessa vez, deve acontecer com a voz do próprio pai, que hoje tem se esforçado para provar que mudou, da mãe que foi passando por cima de tudo para permanecer casada, dos valores sociais e cristãos que pregam o respeito e amor ao pai... Provavelmente, o cuidado com a imagem do seu pai, também é uma forma de protegê-lo dos julgamentos que seus ouvintes/interlocutores pudessem vir a fazer.

A organização da narrativa auto-biográfica, que tem Cecília como protagonista e autora de sua história de vida, foi estruturada de tal forma que são apresentadas inúmeras situações difíceis, de sofrimento, suas ou de sua família, seguidas por superação. Nos moldes de classificação dos tipos de narrativa de Gergen (GRANDESSO, 2000), já comentados anteriormente, pode-se dizer que a história de Cecília é uma narrativa do tipo “comédia-romântica”, pois traz linhas narrativas regressivas (em que se distancia das metas desejadas) seguidas por linhas progressivas (em que se aproxima das metas)⁹⁶. E ainda, um final no estilo “viveram felizes para sempre”, pois, depois da narrativa progressiva, segue com uma narrativa de estabilidade, para a qual a narradora faz o seguinte comentário:

Df153: [...] Tá tudo muito bem, sabe quando tu vê que tá tudo muito bem? Mas tu, tu, tudo bem, no costume de tá tudo sempre... ou eu tô feliz aqui, mas não tô no colégio, ou tô no colégio e não tô aqui, entendeu? Não tem aquele dia que você tá feliz em todos os cantos da tua vida? Então, meio que, eu fico estranhando um pouco isso. Sabe?

Cecília iniciou sua história falando de quando morava no bairro Praia do Futuro, momento em que sua vida caminhava para um rumo muito diferente de como caminha hoje:

⁹⁶ São exemplos: a sua vontade no início da história de fazer balé e hoje ser bailarina; a melhoria do trabalho da mãe; a vontade de ser membro do corpo de baile, a sua reprovação no primeiro teste e aprovação no segundo; a sua dificuldade de adaptação na escola particular e sensação de exclusão seguida de construção de laços de amizade; a melhoria na relação do seu pai com seu irmão; o fim do seu namoro, seguido de perdão e de uma nova chance...

Df4: [...] Daí, quando eu morava lá, eu estudava em colégio público e eu não era da Edisca ainda, e eu sempre, tipo assim, tinha vontade de fazer balé, num sei quê, só que lá onde eu estudava não tinha, só tinha aula normal e a tarde eu voltava pra casa e não tinha mais nada pra fazer ou então eu ia pra casa dos meus tios, ficar com meus primos lá e tal. E aí a gente, e todo ano, sempre era isso, sempre eu ia pro colégio, voltava, ia pro colégio, voltava pra casa.

Nessa época, sua mãe que trabalhava até tarde da noite, como cozinheira, em uma barraca de praia, mudou de emprego, para evitar as situações de perigo às quais aquele trabalho a expunha. Seu pai fazia trabalhos esporádicos de pintor, entretanto, ele pouco contribuía financeiramente, pois, além de permanecer períodos desempregado, quando trabalhava, ficava com uma parte dos seus ganhos para beber com os amigos, ficando para a mãe de Cecília, assim, a tarefa de sustentar toda a família⁹⁷.

Desde o princípio da narrativa dessa adolescente, portanto, foi possível observar alguns aspectos relevantes aos objetivos dessa pesquisa: o comportamento pouco protetor do pai, piorado pelo uso da bebida alcoólica e a força da mãe para percorrer seus objetivos e contribuir para uma vida melhor para sua família. De fato, muitos dos comportamentos do pai de Cecília apareceram no levantamento dos indicadores de risco dessa narrativa e, por outro lado, muitas das atitudes de sua mãe apareceram no levantamento dos indicadores de proteção. Vale ressaltar, que esses levantamentos, a exemplo da história de Rodrigo, são chamados de indicadores por não classificarem os elementos elencados, aprioristicamente, como risco ou como proteção.

De acordo com essa narrativa de vida, aparentaram apresentar aumento na probabilidade de consequências negativas em sua vida e da sua família, os seguintes indicadores de risco, que estão divididos em três grupos: os relacionados às características pessoais; os relacionados às características de coesão ecológica e os referentes à rede de apoio social e afetiva, já explanados na história anterior.

⁹⁷ “Df6: [...]Aí minha mãe já tava meio que cansada do trabalho e decidiu sair e procurar outro emprego, daí ela saiu e começou a trabalhar na casa dos patrões dela da barraca, só que a casa deles, daí ela saiu, tipo, melhorou muito. Meu pai sempre foi pintor, assim, né e tal? Só que nem sempre tinha, até hoje, nem sempre tem emprego fixo pra ele, é meio que um bico aqui, aí passa um mês, dois meses, aí acaba, aí fica desempregado, então sempre foi a minha mãe pra sustentar todo mundo, meio que, né? Mas também quando meu pai conseguia algum emprego todo dinheiro que ele tinha ele dava, só que nesse tempo meu pai ele bebia, então, às vezes ele meio que trabalhava e pegava um pouco desse dinheiro e ia beber com os amigos num sei quê, e aí minha mãe foi decidiu sair do emprego de novo, do emprego, né, onde ela tava que era na casa dos patrões dela e procurar emprego em outra casa, a minha mãe conheceu a D. que até hoje que é a patroa dela e tal”.

São indicadores do primeiro grupo: sentir-se diferente dos seus colegas da escola por não ter sempre dinheiro como eles; a sua tristeza diante da sua vida que nunca mudava e a sensação de estar perdendo as esperanças com sua família.

Com relação à coesão ecológica aparecem: a região perigosa do trabalho da mãe; o pai gastar dinheiro com bebida; ela se locomover com nove anos, sozinha, de ônibus; conviver com os ladrões do bairro; viver episódio em que homem drogado faz ameaças e dispara tiros em frente a sua casa; o pai, com a cabeça quente, discutir com o rapaz; o pai quase ser baleado; o pai irritado responder em tom de ameaça para a família do rapaz; a família paterna ser envolvida com crimes; o pai querer resolver os problemas sempre que estava bêbado; a vontade de vingança do pai; o comportamento do cunhado do pai que o incentiva a se vingar e lhe fornece um revólver; o pai guardar revólver em casa; ela mexer na bolsa em que estava o revólver; as brigas entre os pais; o pai bêbado, parecendo ter sido drogado, quebrando tudo e querendo colocar fogo em casa; a relação difícil entre pai e filho; o pai agressivo e filho afrontando o pai; o pai ser de temperamento forte; o pai ficar descontrolado quando bebia; o filho ficar revoltado com as atitudes do pai; o pai irritado com a reprovação dos seus atos pelo filho, prevendo relação futura do filho com álcool; o pai querer matar meninos que jogavam futebol na frente da sua casa; a privação de Cecília da companhia dos pais, quando precisou morar com a avó; o assalto à casa dos pais; o envolvimento de um vizinho no assalto; o irmão chegar em casa na hora do assalto; o pai passar dois meses fora de casa; morarem em um bairro muito perigoso; retornar dos balés, de ônibus, muito tarde da noite; a mãe pensar em se separar.

E por último, no grupo sobre a rede de apoio socioafetivo estão: a instabilidade de emprego do pai; sentir-se excluída na escola; medo de perder a bolsa de estudos; pressão com relação às suas notas no colégio; opressão para não dizer o que pensa por ser bolsista; situação humilde da sua casa; a possibilidade de ter um apelido racista; a possibilidade de estar “perdida” caso não estivesse estudando na escola particular.

Os indicadores de proteção presentes na história auto-biográfica da adolescente também foram divididos em três grupos. O primeiro engloba os indicadores relacionados às características pessoais positivas: conseguir aprovação em teste para entrar na Edisca; ser aprovada no teste para o corpo de baile e tornar-se componente do grupo especial da Edisca; expectativa de fazer faculdade; visualização positiva de seu futuro; desejo de construir um futuro melhor para seus filhos e para seus pais; crença em Deus/espiritualidade.

O segundo reúne os aspectos de coesão ecológica: contar com apoio da mãe em momentos de alcançar seus objetivos (como entrar na Edisca e no corpo de baile) e em momentos de dúvida e medo (como aceitar a bolsa de estudo e se adaptar à nova escola); conseguir fazer amizades em cada um dos novos ambientes por onde passou (Edisca, corpo de baile, colégio particular, academia, bairros Praia do Futuro, Conjunto Palmeiras e Barroso); bons comportamentos do irmão; aprovação do irmão na faculdade de engenharia; ter o irmão como exemplo; atitudes de cuidado da mãe, afastando seus filhos das situações perigosas; voltar a morar com os pais e ter o irmão morando próximo dela; construção de fortes laços de amizade; sentimento de pertença a outra família; receber apoio das amigas; a mãe pensar em se separar; pai parar de beber, não fazer mais confusão; compreensão de Cecília diante do que sua mãe pode e do que não pode lhe dar; não se sentir mais diferente dos outros colegas da escola; amigos da escola não a tratarem de forma diferente.

Por fim, os indicadores associados a uma rede de apoio social e afetiva: mudança na qualidade dos seus estudos via bolsa de estudos; pai começar a frequentar o “terço dos homens” e a trabalhar com mais frequência; a mãe adquirir um computador para os filhos, ser aluna da Edisca e do curso de língua inglesa.

A maior parte dos indicadores de risco corresponde ao que Libório e Castro (2009) chamam de “inexistência de coesão ecológica”, pois muitos desses aspectos referem-se às situações em que há violência e insegurança doméstica e comunitária, seja pelos problemas acarretados pelo comportamento do pai ou pelos casos de violência urbana aos quais ela e sua família estão sujeitas. O descontrole e o alcoolismo do pai é significado como fatores intensificadores das situações de risco, pois Cecília, ao contextualizar esses episódios, sempre explicava ou que seu pai estava bêbado ou que ele é inconsequente, cabeça quente etc⁹⁸. A agressividade do pai foi relatada em várias circunstâncias seja quando agrediu seu filho, quando brigou com os garotos que jogavam bola em frente a sua casa, ou, ainda, quando tentou pegar as facas da sua casa: “sempre que meu pai bebia era certeza, ele (pegar), toda faca a gente tinha que esconder em algum canto porque não sabia o que ele ia fazer. Então, sempre foi assim, meu pai sempre teve um temperamento muito forte, ele sempre, ele quando bebia sempre perdia o controle e tal”⁹⁹. Essa agressividade também apareceu relacionada às perdas materiais, como no

⁹⁸ “Df16: [...] como meu pai sempre foi cabeça quente, meu pai não mediu o que podia acontecer e tal [...]”.

⁹⁹ Trecho retirado da fala Df24.

caso em que ele chegou em casa “totalmente descontrolado”, “quebrando tudo, quebrando tudo mesmo, quebrando tudo o que tinha, tudo o que via pela frente”¹⁰⁰.

Muitos desses acontecimentos narrados por Cecília foram acompanhados de choro. Observou-se, porém, que nas situações em que abordou a relação conflituosa entre seu pai e seu irmão, o choro se intensificou. A temática da dificuldade de convivência entre os dois foi retomada, em muitos momentos de sua enunciação. Com o trecho: “Df22: [...] meu irmão tem vinte anos agora, mas meu irmão nunca botou nenhum álcool na boca, nunca fumou, nunca fez nada. L23: Umhum. Df24: Meu pai não fumava, mas ele bebia, muito, entendeu?”, é possível perceber que a bebida alcoólica é significada como um obstáculo que os diferencia e os separa. A situação em que seu pai agride seu irmão a murros¹⁰¹, em um beco, a caminho de casa, é significada, pela adolescente, como um ponto ápice da crise desse relacionamento¹⁰² e, mais uma vez, a bebida é entendida, por ela, como o elemento catalisador desse atrito: “Df28: Meu irmão nunca deu motivo pra meu pai fazer aquilo, ele só não gostava quando ele tava bebendo e como não gostava, ele falava e meu pai ficava doido: ‘—quem é tu, pra ficar falando de mim... num sei quê, quando crescer tu vai beber também, num sei quê’. Entendeu?”.

A ênfase dada à expressão “nunca fez nada”, na descrição sobre seu irmão, acima, bem como, o comentário “e meu irmão nunca deu motivo pra nada”¹⁰³, feito logo após o relato do episódio em que o pai bate no filho, sugerem que Cecília não concordava com a atitude do pai, posicionando-se em apoio ao seu irmão, no entanto, não há referências quanto a uma postura sua mais radical diante do seu pai, como, por exemplo, o pedido para que os pais se separassem, como fez, muitas vezes, seu irmão. Ao contrário, ela diz que, quando seu pai passou dois meses fora de casa, sentiu muito sua falta¹⁰⁴, ratificando o jogo polifônico, dissonante e contraditório no qual está imersa. É por isso que é possível interpretar o significado da vontade da mãe de se separar tanto como um indicador de risco como de proteção.

¹⁰⁰ Trechos retirados da fala Df24.

¹⁰¹ “Df26: [...] #meu pai entrou, meu pai bateu nele no beco, de murro mesmo, acho que meu irmão tinha uns quinze anos, dezesseis por aí. Aí meu irmão chegou em casa chorando muito, muito, muito ((# intensifica)), eu nunca tinha visto meu irmão chorando, entendeu? aí meu irmão ficou lá dizendo que não ia aceitar mais isso, que não considerava mais, tipo, ele como nosso pai, que ele tinha feito muita coisa errada e que minha mãe aguentava muita coisa e que ele não era mais pai dele, que pai era aquele que tava fazendo isso e tal#”.

¹⁰² “Df30: Meu irmão, ele foi, passou muito tempo, quase um ano sem falar com meu pai, então a relação deles tava piorando cada vez mais, meu irmão passou quase um ano sem falar com meu pai”.

¹⁰³ Trecho retirado da fala Df26.

¹⁰⁴ “Df77: [...] aí meu pai foi embora de casa e passou dois meses e por mais que ele arranjasse confusão, assim, meu pai, eu sentia muita falta do meu pai [...]”.

O irmão foi morar com a avó materna, em outro bairro, pois não estava mais aguentando ver o comportamento do pai e manter-se calado¹⁰⁵. Depois Cecília e seus pais se mudaram também para esse bairro e ela narrou a sua satisfação de estar novamente próxima ao seu irmão¹⁰⁶.

Ainda sobre a temática “irmão de Cecília”, observa-se a força circunscritora presente no fato de ele ter sido aprovado na faculdade de engenharia de produção. Ela tratou dessa questão comentando que isso “foi muito” e explicou:

Df155: [...] Muito, assim, coisa que não passava pela cabeça da gente tipo uma, sei lá, meu irmão terminar o terceiro, fazer um ano de cursinho e conseguir passar pra engenharia, num sei que, então foi um impacto muito grande, assim, minha mãe ficou muito feliz, meu pai ficou muito feliz, #eu fiquei muito feliz, eu vejo meu irmão já como um exemplo assim, pra mim não desistir e tal#. E eu, meu irmão, e @eu choro muito@, meu irmão entra na faculdade, né? [...].

Na continuação dessa fala, a adolescente introduziu a tentativa do irmão em conciliar faculdade e trabalho¹⁰⁷, contudo, por não lhe sobrar tempo para estudo preferiu sair do trabalho. Cecília atribuiu, deste modo, sentido positivo ao trabalho, mas uma valorização ainda maior aos estudos.

Ver seu irmão construindo uma história diferente da dos seus pais e outros familiares muda a forma de Cecília se ver e ser vista, abre novas “portas” e possibilidades de trajetórias. Nesse sentido, esse circunscritor não age sozinho: a Edisca, o seu colégio e sua mãe são outras vozes de destaque¹⁰⁸, que agem com força social circunscritora, sendo, também, significadas, por ela, como fatores de proteção.

¹⁰⁵ “Df77: [...] E pronto. Aí meu irmão foi morar com a minha vó no Barroso, minha vó tinha se mudado da Aldeota e foi morar no Barroso. Porque a convivência tava piorando cada vez mais, ele e meu pai e tal, meu irmão tava crescendo e não tava aguentando ver coisas e ficar calado aí meu irmão foi morar com minha vó, foi morar com minha vó e ficou só morando com ela, até agora”.

¹⁰⁶ “Df99: Aí, meu irmão continua morando com a minha vó, a gente mora na mesma rua, né? Minha casa, duas casas, é a da minha vó. Eu vejo, assim, como muito melhor meu irmão morando perto da gente, sei lá”.

¹⁰⁷ “Df155tal, tá até hoje, tá indo, tá tentando ao máximo, tipo ele tava trabalhando, trabalhou um tempo só que ele trabalhava e do trabalho ele ia pra faculdade e só chegava de noite e no outro dia já tinha que trabalhar de novo, então não tinha tempo pra estudar. Ele acabou saindo do emprego e tal, né?”.

¹⁰⁸ Segundo SILVA, ROSSETTI-FERREIRA e CARVALHO (2004) os circunscritores possuem capacidade de ação, ou grau de possibilidade de transformação, diferenciada, havendo construção hierarquizada entre eles, de acordo com relações de poder, de interesses e de desejos, em cada momento histórico.

A narradora contou que a Edisca entrou na sua vida por dois motivos, porque sempre desejou fazer balé¹⁰⁹ e porque sua mãe, coincidentemente, foi trabalhar na casa de uma funcionária dessa instituição. Ao contar que precisou fazer um teste de admissão, demonstrou a disposição, sua e de sua mãe, para alcançar esse objetivo: “eu vim pela manhã e a gente ficou até de tarde na fila, porque era muita, muita gente, muita gente”¹¹⁰.

Sobre a Edisca, Cecília revelou: “a Edisca também mudou muita coisa, se eu não tivesse entrado aqui na Edisca eu não tinha ganhado a bolsa, se eu não tivesse, só, só você de tá aqui, você já tem uma auto-crítica, assim, muito maior”¹¹¹. Foi a partir de sua vivência nessa instituição que outras oportunidades surgiram, como a bolsa de estudos para cursar o ensino fundamental (à época) e o ensino médio (hoje), em uma escola particular da cidade de Fortaleza; a bolsa de estudos para cursar a língua inglesa, no IBEU; e a participação do grupo especial de dança, o corpo de baile. O ingresso nesses novos espaços são significados como uma conquista, atravessada por persistência (no caso do corpo de baile)¹¹², por dificuldades de adaptação (no caso da nova escola)¹¹³ e por medo de não corresponder às expectativas (por ser aluna bolsista)¹¹⁴.

A possibilidade de estudar em uma escola particular é sentida pela adolescente como a oportunidade de construir um percurso diferente e positivo, com auto-crítica, com consciência da importância dos estudos para seu pleno desenvolvimento e com a possibilidade de um futuro de êxito, como evidenciam os trechos abaixo:

Df119: [...] Então, as pessoas do Espaço Aberto marcaram muito minha vida, entende? O Espaço Aberto, assim, ((fala segurando choro)) porque se eu estivesse estudando num

¹⁰⁹ Cecília enfatiza sobre a vontade de ser bailarina, argumentando que fez aulas de balé em seu colégio (público) mesmo sendo em condições bem precárias.

¹¹⁰ Trecho retirado da fala Df6.

¹¹¹ Trecho retirado da fala Df119.

¹¹² “Df8: Eu sempre fiz teste pra entrar no corpo de baile daqui da Edisca, né? E eu nunca, nunca... eu fiz, entrei na Edisca aí passei dois anos, fiz o teste pro corpo de baile, dancei demonoá, que foi um balé que teve aqui, aí fiz o teste pra entrar no corpo de baile e só que não passei, aí fiquei super mal, super triste tal, porque o corpo de baile aqui sempre foi mais, assim, como ele representa a Edisca sempre foi o que dançava mais, o que tava mais viajando e tal, pra mim era... todo mundo era fascinado pra entrar no corpo de baile, todo mundo meio que, tipo dançava muito pra entrar e aí não passei e tal muitos não passou também, mas aí minha mãe disse que: “— é sempre assim, às vezes a gente nunca consegue, assim, às vezes a gente não consegue o objetivo, mas se a gente ficar ((bate uma mão fechada na outra aberta)) tentando, tentando, tentando, tentando um dia a gente consegue”, aí pronto aí eu continuei aqui pela manhã aí depois fui pra tarde, fiquei pela tarde e tal, fiquei fazendo aula, fiquei na intensiva, né? Que é intensiva e aí corpo de baile, aí eu fiz outro teste pro corpo de baile aí passei”.

¹¹³ Esse ponto será comentado mais adiante.

¹¹⁴ Esse ponto será comentado mais adiante.

colégio público eu taria (pensando) o que? Eu taria faltando aula, sei lá o que eu taria fazendo, sabe, na rua, sei lá, sei lá fazendo o que, entendeu? [...]

Df8: [...] porque hoje em dia eu vejo que se não tivesse no Espaço Aberto minha vida meio que taria perdida e eu não taria percebendo isso, seria como se fosse muitas amigas minhas daqui, tipo, eu falo: “— ah, vai fazer o quê, sei lá, no vestibular? — ah, não sei, sei lá vou primeiro fazer uns cursos aí, num sei quê.” Na verdade elas não vêm a importância que tem hoje em dia de ter uma faculdade, um mestrado ou um doutorado, entende? [...]

Ao falar da escola, das pessoas da escola e do conhecimento como algo que lhe impediu de trilhar um caminho com situações negativas (faltando aula, na rua, sem referenciais e perdida) atribui a esses fatores o sentido de proteção, pois, desta forma, eles contribuem para seu desenvolvimento saudável, pela ação de vetores positivos.

Numa perspectiva que entende a indissociabilidade entre pessoa e contexto, compreendendo-os como simultaneamente ativos e passivos no desenvolvimento humano (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004), é possível perceber que da maneira como Cecília sentiu que sua história foi alterada pelo meio (com a abertura de novas possibilidades em seu desenvolvimento), ela também se mostrou ativa na construção do seu meio, influenciando no comportamento e, conseqüentemente, na história de suas amigas que estudam em colégio público:

Df8: [...] E eu fico tentando meio que alertar pra elas isso, tipo mostrar: “— não gente, vamo lá, vamo estudar, por mais que seja num colégio público, vamo estudar pra ver se a gente consegue dar pelo menos um futuro melhor pros nossos filhos e pros nossos pais também, que querendo ou não por mais que eles não tenham estudado eles tão fazendo o possível pra dar pra gente, o que a gente merece e tal.

Mais uma vez, é atribuído ao estudo um sentido de relevância, quando a narradora relata sobre os esforços dos pais em adquirir o que seus filhos merecem, embora não tenham estudado. Aparece, aí, um argumento sobre a necessidade do estudo para se conquistar um futuro melhor, para si e para as pessoas ao seu redor. Nesse momento, evidenciam as vozes da Edisca e da sua escola em diálogo com a garota.

No “grupo de convivência”, composto por algumas jovens do corpo de baile, que observei em um dos dias de inserção ao *locus*, foi comentado que cursar uma faculdade é uma forma de romper com os padrões de emprego dos seus pais e de seus familiares. Nesse sentido, quando a Edisca faz parceria com escolas particulares de Fortaleza, a fim de ofertar bolsas de estudo, expõe-se que essas instituições acreditam na educação de qualidade como uma abertura

para um bom desenvolvimento. O que, por sua vez, é respaldado pelas vozes sociais, presentes no cotidiano e nas políticas públicas educacionais. Contudo, há outras vozes em jogo, como as das colegas que, segundo o relato de Cecília, não dão importância a se fazer uma facultade. O que é possível pensar sobre isso é que, essas meninas ocupam espaços diferentes, fazem parte de interações sociais diferentes, e têm, assim, seu desenvolvimento organizado por outros circunscritores, portanto, não podem ter as mesmas possibilidades de escolha de Cecília.

É essa mesma compreensão da importância da bolsa de estudos que gerou na adolescente, durante muito tempo, tanto uma sensação de opressão, pois com receio de perder a bolsa, não falava o que pensava na escola¹¹⁵, quanto de medo de não corresponder às expectativas da sua família e da Edisca. Fortalecendo seu argumento sobre o sofrimento causado por essas situações, a adolescente contou que, por muitas vezes, ao chegar, em casa, da escola, chorava muito.

A dificuldade de adaptação à nova escola e o medo de dizer o que pensava eram aspectos de uma mesma situação: a sensação de ser diferente dos outros alunos, em parte por não ser “patricinha” ou “playboyzinho” e em parte por ser bolsista. Para ela, os outros alunos eram um “bando de pré-conceituoso”¹¹⁶, que nunca aceitariam que alguém diferente estivesse do lado deles e, paralelamente, acreditava que existia o “lugar” dos bolsistas, de onde fazer reclamações não era permitido: “então eu nunca falava nada com medo de perder a bolsa, por mais que eu pensasse uma coisa sobre, ‘— tá reclamando do que menina? Olha teu canto’, entendeu?”¹¹⁷

A superação dessas situações de estresse e de exclusão¹¹⁸ aconteceu a partir da construção de laços de amizade¹¹⁹ e da conversa com dois de seus interlocutores: uma coordenadora da escola¹²⁰ e o namorado da mãe de uma de suas melhores amigas. Esse último é

¹¹⁵ “Df10: E aí a gente foi, eu meio que tava com medo e a pressão em casa em relação à nota, com relação aqui também, tipo, a pressão de não tá, tipo, muitas vezes, desses anos todos esse foi o ano que mais que, tipo, eu nunca falava no espaço aberto minha opinião porque eu achava que tudo ia pegar a minha bolsa, mas sei lá, eu podia achar um professor o pior professor, todo mundo podia falar que tal professor era horrível e tal, mas eu nunca falava porque não, eles iam achar o que é que eu to reclamando se eu sou bolsista, entendeu?”

¹¹⁶ Trecho retirado da fala Df8.

¹¹⁷ Trecho retirado da fala Df12.

¹¹⁸ “Df8: [...] me sentia meio que excluída assim [...]”.

¹¹⁹ “Df8: [...] mas aí com o tempo eu fui fazendo amizades com o povo de lá e vendo que era completamente o contrário, que existe um pré-conceito, claro que existe, mas que também se eu continuasse me (prendendo) não ia ter a amizade deles nunca, aí fui fazendo amizade e tal [...]”.

¹²⁰ “Df191: [...] E eu tava conversando com a O. né?, esse ano, dizendo essas coisas, que eu me sentia, assim, eu evitava muito falar muita coisa por medo de perder a bolsa porque, daí ela disse que ((embarga um pouco a voz)) eu não era diferente de ninguém, que eu podia sim falar as coisas, que a minha opinião valia muita coisa também,

negro, advogado e tem ajudado Cecília “a acreditar que todo mundo, todo mundo independente de cor e grana, todo mundo é igual, todo mundo”¹²¹. Hoje, Cecília defende o posicionamento de quem não se sente mais diferente dos seus colegas com relação aos seus direitos e responsabilidades, mas que ainda se sente um pouco diferente com relação a dinheiro, pois os outros alunos da escola estão sempre com dinheiro na mão e ela nem sempre está.

A mãe da narradora participou de sua história fornecendo apoio e suporte nas circunstâncias de desafio e de mudanças. O modo como Cecília incorpora os conselhos da mãe, por sua vez, denota o quanto essa é uma voz privilegiada e hierarquicamente superior, pelo menos nesse momento de sua vida, nas negociações dialógicas com outras vozes sociais. Quando Cecília ficou em dúvida de aceitar a bolsa de estudos, relatou: “minha mãe disse que seria bom pra mim, pro meu futuro e tal, daí recebi a bolsa, pra ir pro Espaço Aberto”. Quando sentiu medo de não conseguir se adaptar a nova escola, sua mãe lhe disse: “— não, cê vai se acostumar, num sei quê”. E quando não conseguiu aprovação para o corpo de baile na sua primeira tentativa, declarou:

Df8: [...] aí fiquei super mal, super triste, tal, [...], mas aí minha mãe disse que: “— é sempre assim, às vezes a gente nunca consegue, assim, às vezes a gente não consegue o objetivo, mas se a gente ficar ((bate uma mão fechada na outra aberta)) tentando, tentando, tentando, tentando um dia a gente consegue”, aí pronto, [...] aí eu fiz outro teste pro corpo de baile, aí passei.

Ademais, é sua mãe quem ocupa o papel de chefe de família. Em todas as falas que há referência ao adulto provedor, aparece a sua mãe: “Minha mãe conseguiu comprar um computador pra gente porque, querendo ou não, tinha que ter um computador em casa”¹²².

Esse último trecho também é uma demonstração que sua vida e a de sua família mudaram, pois, ao contrário da destruição dos bens materiais por parte do pai, a família, agora, adquire novos bens e se adapta às mudanças tecnológicas da contemporaneidade.

A visão que a jovem tem de seu futuro reflete o dialogismo com as vozes da Edisca, da escola, do seu irmão e da sua mãe. Essas são vozes que dão *background* necessário para que a sua voz ressoe numa direção de bem-estar, autorrealização e melhoria de vida. Por outro lado,

num sei quê L192: umhum. Df193: então a partir daí eu comecei a tipo ‘tá, então vou começar a falar o que eu penso’ L194: umhum. Df195: começar a criticar umas coisas que eu ficava calada, entendeu? L196: umhum?”.

¹²¹ Trecho retirado da fala Df211.

¹²² Trecho retirado da fala Df155.

uma boa visão do futuro funciona como um fator de proteção, impelindo-a a dar continuidade aos seus projetos pessoais.

A partir da reflexão que a adolescente fez sobre a sua motivação na escolha do curso de psicologia para se graduar, percebe-se o significado de dificuldade que ela dá à sua vida, a partir da expressão “tudo que eu passei com relação a isso”:

Df231: eu não sei mais se eu quero @fazer psicologia @não,

L232: @

Df233: que é se foi também pelo fato de tudo que eu passei com relação a isso, se é porque eu realmente gosto, eu acho muito interessante a profissão, eu acho que dar apoio às pessoas, acho que toda profissão que faz isso pelas pessoas que tal, acho que ela se (atenta) muito nisso, tipo, no ser da pessoa, no interior e tal, eu gosto muito disso, eu gosto, ah eu gosto então, eu me vejo também tipo sendo psicóloga assim, não sei pra que área exatamente.

A reflexividade sobre sua carreira profissional – se faz psicologia ou educação física, a possibilidade de dar ou não continuidade à dança em Fortaleza, o desinteresse em morar em outras cidades que valorizam mais a dança, as possibilidades de dançar como profissão e como lazer, até onde vai chegar com o karatê... – posiciona Cecília como autora das decisões importantes de sua trajetória. Outras situações também enfatizam a postura ativa de Cecília na construção de sua história, como os exemplos em que apresentou forte disposição e determinação para buscar oportunidades e perseguir objetivos: perseverar na fila quando foi se inscrever no teste da Edisca; locomover-se sozinha de ônibus, aos nove anos, para ir às aulas da Edisca¹²³; permanecer no colégio particular e enfrentar as dificuldades de adaptação; perdoar o namorado e dar uma nova chance a esse relacionamento. Por fim, destaco os questionamentos críticos que ela tem feito quanto à sua posição, na escola e no mundo, em relação aos seus direitos e responsabilidades, às diferenças que há entre ela e os outros e à valorização da sua cor e da sua etnia.

O enredo construído traz à tona a superação de obstáculos e sofrimentos, seguida de um momento de tranquilidade e harmonia. No desfecho da primeira fase da entrevista, a narrativa auto-biográfica de Cecília é dedicada às várias mudanças ocorridas em sua vida:

¹²³ Cecília fala de forma enfática sobre o fato de ainda muito jovem locomover-se sozinha de ônibus. Tal ênfase pode ser relacionada ao perigo urbano ao qual estava sujeita, como a sua disponibilidade de aproveitar as oportunidades que lhe são significativas.

Df157: E aí pronto, né. A gente tá morando no Barroso, agora, e meu pai parou de beber, meu pai não tá mais arranjando confusão com ninguém, tá tudo muito perfeito, entendeu? Eu to namorando já ta com quatro meses @de novo@ e meu pai gosta dele, minha mãe gosta dele, tipo, todo mundo, meu irmão, tipo, tá mais próximo do meu pai agora, tão saindo junto agora, pra jogo, assim, estão mais próximos. A minha mãe, eu vejo que ela tá mais feliz, sabe, eu vejo que as coisas tão mudando bastante. Tipo, coisas que eu pensei que nunca fossem acontecer, que era principalmente com relação meu pai e mudar em relação a parar de beber, que tudo, tudo era relacionado à bebida e ele mudou bastante.

Assim como aconteceu na história de Rodrigo, é possível fazer uma associação entre essa última enunciação e o constructo de resiliência. Nesse caso específico, porém, há aproximações ao fenômeno denominado resiliência familiar.

Segundo Garcia e Yunes (2006, p. 118)

Entende-se como resiliência familiar os processos de superação de adversidades, presentes na dinâmica da unidade familiar. Tais processos possibilitam que as conseqüências do sofrimento em família sejam minimizadas ao longo do desenvolvimento do grupo e/ou transformadas em aprendizado coletivo para uma vida familiar mais saudável.

Essas autoras propõem que contribui para a resiliência familiar, dentre outros fatores, o sentido de coesão presente nas famílias. No caso de Cecília, esse sentido de coesão aparece na satisfação em voltar a morar próxima do irmão, bem como em ver seu pai e seu irmão superando suas divergências e passando a ter uma convivência saudável. A melhora da relação entre pai e filho repercute na possibilidade de felicidade da mãe, evidenciando o sentido positivo e protetor que Cecília atribui à coesão familiar, como fator que contribui na superação das adversidades.

Para ela, quando o pai parou de beber, cessaram os problemas familiares gerados por ele. No processo de abstenção do pai, vem a foco a força circunscritora proporcionada pela prática de uma religiosidade, pois, para ela, a participação do pai nos encontros da igreja católica, numa atividade nomeada “terço dos homens”, ajudou na sua transformação¹²⁴. O sentimento de

¹²⁴ “L182: Pro caso do teu pai você falou que ele tá indo, frequentando, né?, o terço dos homens, você acha que contribuiu pra recuperação dele? Df183: demais, demais, demais, demais, eu acho que pelo fato dele tá com outros homens assim né, que passaram pela mesmas coisas que ele, e tal, ele parou de beber e tal e tá frequentando a igreja, eu acho que, que Deus ajudou muito, sabe? nisso. Meu pai se não tivesse ido, sei lá, meu pai meio que conta assim um pouco da história dele, eu penso assim também que como homem, tipo assim, como são todos homens, né? L184: umhum. Df185: não tem nenhuma mulher presente, então eles se sentem mais livres de falar assim, o que pensam e tal, de falar sobre coisas que, não sei, eu acho que melhorou demais depois que ele começou a frequentar o terço dos homens e tal”.

religiosidade, que faz parte de um sistema de crenças, é outro processo-chave, apontado por Yunes (2003), como fator de resiliência familiar.

A narrativa de Cecília também expõe a relação entre religiosidade e abandono da ingestão de bebida alcoólica, a partir de outra fala, quando comentou sobre seus parentes que moram no seu novo bairro:

Df81: Aí passou uns dois meses mais ou menos minha mãe conseguiu vender a casa e comprou uma casa no Barroso onde mora minha tia, uma das irmãs da minha mãe, minha vó e um tio meu. Ficou de novo todo mundo perto do outro. Só que meu tio, irmão da minha mãe, é evangélico, não bebe, minha vó também não, só meu tio que, assim minha mãe é irmã da minha tia e o marido dela é primo do meu pai, toda a família, entendeu, toda a família misturada. Meu pai quando ia beber ia beber com meu tio, né?

A superação do alcoolismo pelo pai e a transformação de suas relações familiares também são bons exemplos para uma discussão sobre continuidade e descontinuidade (SILVA, 2003) no desenvolvimento humano. Longe de compreender a pessoa humana dentro de uma lógica linear, pensa-se na multiplicidade dialógica presente no jogo complexo de suas interações. Da mesma forma que seu pai assume posicionamentos diversos em diferentes momentos de sua vida, os outros componentes dessa família e a própria protagonista estão em processo permanente de negociação de posições, carregado de conflitos e tensões.

Com um olhar, múltiplo e dinâmico, que entende a existência humana marcada pelas trocas semióticas nas interações sociais, situadas em um momento e em um contexto sócio-histórico, mas ligadas dialógicamente ao passado e ao futuro, é que os processos de resiliência, risco e proteção puderam ser analisados e interpretados.

Assim, esses fatores da vida de Cecília são compreendidos em sua contingência e dinamicidade, mas amarrados a várias condições circunscritoras, determinando seus percursos e possibilidades de trajetórias.

3.3 A história de Paula: o antes, o agora, o depois – um pouquinho de cada

Paula, catorze anos, mora no bairro Bom Jardim com seus pais, sua irmã mais nova e uma meiairmã materna mais velha. Ao todo, Paula tem cinco irmãos, quatro do primeiro

casamento de sua mãe e uma do atual. Estuda em uma escola pública estadual e é aluna da Edisca há três anos. Antes de fazer parte da Edisca, participou de vários projetos artísticos do seu bairro: coral, balé e circo, onde aprendeu as atividades de tecido (“você sobe naqueles panos enormes, aprende a fazer manobras”) e contorção (“é tipo um balé, mas só que faz abertura, se alonga mais”¹²⁵). Hoje, além do balé, faz também aula de *hip hop* na Edisca. Sua mãe fez curso de culinária, também na Edisca¹²⁶ e trabalha como cozinheira junto a uma tia de Paula, na produção de salgados e outras comidas para festa; seu pai trabalha como mestre de obras.

Paula, quando convidada para ser entrevistada, mostrou-se uma pessoa expansiva e interessada em participar da pesquisa. Contou que, quando cantava em um coral de vozes, participou de alguns programas de televisão e que, por ter facilidade de falar, era uma das pessoas que ficava mais à frente do grupo. Deixou, assim, perceber que era uma pessoa que gostava de falar e que, portanto, poderia ser uma das minhas entrevistadas. Ao conversarmos, logo falou sobre sua família e apontou para algumas colegas, mostrando seu grupo de amigas, com as quais se diverte quando está andando de ônibus.

Nesse momento em que nos conhecemos e conversamos sobre a possibilidade de entrevistá-la, Paula estava há alguns dias para completar catorze anos de idade e para respeitar o que eu havia informado ao comitê de ética sobre a faixa de idade com a qual eu iria trabalhar – dos catorze aos dezoito anos – combinamos que voltaríamos a conversar sobre aquela possibilidade posteriormente. Passados os dias, voltamos a falar sobre a entrevista, Paula, já com catorze anos, recebeu de mim o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) para levar para um de seus responsáveis assinar. Quando voltamos a nos ver, porém, não estava mais tão certa da sua vontade, não deixando claro, porém, o motivo da dúvida. Dei-lhe mais um tempo para pensar e por fim se dispôs a colaborar.

Encontramo-nos no dia seguinte da sua decisão. Ela já estava praticamente de férias da Edisca, sua aula pública¹²⁷, tinha acontecido no dia anterior, o que a fez se dirigir à Edisca apenas para ser entrevistada. A adolescente demonstrou durante a entrevista uma postura de timidez e iniciou sua narrativa dizendo: “Ef2: É, né? como eu me lembrar@, assim tudo. Assim,

¹²⁵ Trechos retirados da fala Ef110.

¹²⁶ Esse curso faz parte do programa ‘A vida é feminina’, que dissemina noções de educação familiar e, por meio de cursos, gera renda para as famílias dos educandos (EDISCA, 2010).

¹²⁷ Como explicado no segundo capítulo esse é o momento em que os alunos demonstram o que aprenderam naquele semestre e são avaliados pelos professores.

pode começar, né? L3: Pode. Ef4: Tenho catorze anos, moro no Bom Jardim. Eu, assim, não tenho muita coisa pra contar aqui porque eu não me lembro de muita coisa, assim”.

Paula adverte que contará sua história da forma que ela se lembrar e depois informa que não lembra muita coisa. Considerando a narração central, primeira parte da entrevista narrativa, observou-se que ela foi a mais sucinta dentre os cinco adolescentes entrevistados. Das temáticas por ela introduzidas na narrativa, poucas foram aprofundadas e mesmo quando, na segunda parte da entrevista, na fase de perguntas, retomei algumas delas, a adolescente pouco se deteve aos seus detalhes.

Uma característica de sua narrativa foram os sorrisos, com um pouco de sonoridade. Às vezes, esse sorriso marcou o fim de suas falas, como na conclusão da primeira parte da entrevista narrativa: “Ef14: pois é. @ ((silêncio)). Acabou”.

Em outras situações, seu sorriso tentou dar limite a uma determinada temática, que nem sempre foi respeitado por mim:

Ef22: é, que eu era, assim, normal. Quando, assim, quando eu era mais nova eu era a preferida do meu pai assim, (incompreensível) assim um pouquinho. Aí minha irmã chegou e aí mudou tudo,

L23: umhum.

Ef24: que agora é ela, porque ela é a mais nova,

L25: umhum.

Ef26: aí mudou tudo, assim. @. ((silêncio)).

L27: umhum. Foi ruim pra ti, chegar a tua irmã?

Ef28: não, não foi ruim, mas também não foi bom.

L29: umhum.

Ef30: Porque se ela faz alguma coisa eu que pago a culpa porque eu sou a mais velha, num sei que, essas coisas.

L31: umhum.

Ef32: Que ela faz as coisas aí bota toda cul-, tudo culpa em mim aí minha mãe acredita mais nela porque ela é a pequena.

L33: e ela tem quantos anos, ela?

Ef34: tem nove. Aí ela faz a cabeça do meu pai @ ((silêncio)).

A essa característica do seu discurso, de falas intercaladas pelo riso contido, interpretei como uma vergonha de expor sua vida para mim, o que pôde ser confirmado a partir do comentário que fez sobre a dificuldade de falar, para mim, da sua vida, por eu ser adulta. Justificou que não era “pré-conceito”, mas que se entendia melhor com quem era da sua idade e com quem estivesse passando por suas mesmas questões. Deste modo, evidencia-se, novamente, que o sentido da enunciação está no efeito da relação entre seus interlocutores e não no indivíduo e no que é dito. Expõe-se também que sempre o enunciado é endereçado a alguém e, nesse caso,

a narrativa foi construída para uma pesquisadora, adulta, mulher... No momento de sua enunciação, fui posicionada e também a posicionei, através de minha voz, mesmo no meu silêncio e, desta forma, tornei-me, também, coautora desta produção discursiva.

Na primeira parte da entrevista, Paula construiu a sua história abordando os assuntos abaixo elencados:

- 1) A sua idade e bairro onde mora;
- 2) A pouca lembrança sobre os acontecimentos da sua vida;
- 3) O nascimento do sobrinho, filho de seu irmão e da cunhada de 15 anos, em uma família onde há muitas mulheres, daí estarem todos muito felizes com seu nascimento;
- 4) A sua irmã mais nova, com quem briga muito;
- 5) A sua situação escolar atual de notas baixas, mas que estão melhorando;
- 6) Há quanto tempo é aluna da Edisca e o que gosta e o que não gosta em ser aluna de lá;
- 7) O seu envolvimento com o balé e com outras atividades artísticas, antes de participar da Edisca;
- 8) O fato de estar mais “bagunceira” atualmente;
- 9) O fato da sua irmã mais nova não gostar de ir de ônibus para a Edisca;
- 10) Ter muitas colegas na Edisca e no colégio e de participar de um grupo chamado “quê quê quê”;
- 11) As novas amizades que tem construído no terminal de ônibus;
- 12) A sua participação em coral de vozes, as suas apresentações cantando e dançando;
- 13) A dificuldade que enfrentou para ingressar na Edisca (quatro tentativas) e a sua aula pública no dia anterior a entrevista;
- 14) A saudade que vai sentir da Edisca durante as férias e que preferia não ter férias a ficar na rua sem fazer nada;
- 15) O fato de não gostar muito de sair de casa.

No segundo momento da entrevista, solicitei que ela retomasse sua história de vida desde seu nascimento e tentasse relatar o que mais lembrasse. Paula então explicou que antes ela era “normal” e que, mais nova, ela era a preferida¹²⁸ do seu pai, demonstrando, assim, satisfação com sua vida. Contudo, na frase seguinte, deixa claro que algo chegou para desestabilizar esse

¹²⁸ Nessa fala a palavra ‘preferida’ é expressa com ênfase.

estado de bem-estar e normalidade: “Aí minha irmã chegou e aí mudou tudo”¹²⁹. O significado da expressão “mudar tudo” foi sendo delineado no decorrer de sua versão e recebendo os seguintes sentidos: que agora ela não é a filha mais nova; que não é mais a filha preferida; que, por ser a mais velha, assume a culpa dos erros da sua irmã; que a sua mãe acredita mais na irmã, por ser a mais nova; e que a sua irmã “faz a cabeça” de seu pai. Em suas palavras, o nascimento da sua irmã “não foi ruim, mas também não foi bom”¹³⁰. A rivalidade foi anunciada através das brigas constantes entre elas e com a informação de que, diferentemente dela que precisou fazer quatro testes para conseguir aprovação na Edisca, a sua irmã na primeira tentativa foi aprovada.

A questão do nascimento de sua irmã e a mudança na relação de seus familiares, em especial do seu pai, após esse nascimento, de uma forma geral, contribuíram para a construção de uma narrativa em que se faz sentir a ausência de uma coesão ecológica, nos parâmetros dos indicadores de risco, já discutidos anteriormente. Nesse sentido, fazem parte dos indicadores de risco, referentes a essa coesão ecológica, o fato de ela considerar que tenha colegas, mas não amigos¹³¹, não ter amizades e não confiar nas pessoas que moram no seu bairro¹³², não conversar com ninguém da sua família¹³³, preferir guardar para si sua intimidade, protegendo-se de uma exposição indesejada¹³⁴, sentir que suas colegas não são fiéis a ela como acha que ela é com suas colegas¹³⁵ e dizer que só considera Deus como seu amigo¹³⁶. Paula defende seu posicionamento mais reservado diante das colegas e dos familiares com o ditado “antes só do que mal acompanhada”. O uso de um ditado popular como argumento, por sua vez, mostra o papel do saber popular em seu repertório interpretativo.

¹²⁹ Trecho retirado da fala Ef22.

¹³⁰ Trecho retirado da fala Ef28.

¹³¹ “Ef312: [...] que eu não tenho amiga assim fiel, tenho colega [...]”.

¹³² “Ef62: Eu não gosto de sair, entendeu? E também não tenho ninguém, assim, na rua que eu converse muito, só aqui na Edisca ou então no colégio. Nenhuma delas mora, assim, das meninas que eu falo na Edisca e no colégio nenhuma mora perto de mim. L63: E por que você não tem amigas no seu bairro? Ef64: Porque pra andar mal acompanhado, né? Antes só do que soz-. Antes só do que mal acompanhado, né isso? (Que diz o ditado?) L65: Quer dizer que no teu bairro, as pessoas que moram lá não são boas companhias? Ef66: Não, não é isso. É porque assim tem umas pessoas falsas”.

¹³³ “L325: Na tua família você é amiga das pessoas, tem uma irmã tua que converse contigo também, tua mãe, teu pai? Ef326: Não, eu não converso muito com a minha mãe, nem com meu pai, com ninguém lá de casa, principalmente porque eu digo assim, não converso muito com eles, eu converso mais com as meni-, assim com as meninas do colégio ou daqui poucas coisas e eu gosto mais de guardar pra mim mesma, L327: É? Ef328: não corre o risco de falar alguma coisa pras meninas e as meninas saírem espalhando”.

¹³⁴ Como fica claro ao final do trecho anterior.

¹³⁵ “Ef322: [...]Aí assim, eu fico comparando eu sou tão legal com elas e elas são totalmente diferentes comigo. Aí, por isso mesmo é que eu digo não tenho amiga fiel, assim, é só colega, porque amigo só tenho um que é Deus, né?”.

¹³⁶ Evidenciado ao final do trecho anterior.

São outros indicadores de risco: estar com desempenho escolar ruim; conviver na escola com jovens de gangue; ter brigado na escola com dois meninos que são pichadores e integrantes de gangue, que implicavam com ela; ter na sua escola alunos que ameaçam e desrespeitam os professores; ter também professores que desrespeitam os alunos; a vida pregressa da mãe, antes de casar com seu pai, que apanhava do marido e foi abandonada por ele com seus filhos, no meio da rua; a sua mãe precisar deixar seus filhos aos cuidados de outras pessoas; a sua irmã sofrer agressão por parte de uma tia materna; a amizade do irmão com rapaz que era envolvido com drogas e que morava próximo a sua casa; o assassinato desse rapaz, que também era seu colega; o seu irmão passar por uma época em que bebia muito; morar próximo de favela e de tráfico de drogas; o seu pai beber muito e ficar pouco tempo em casa; a imagem social negativa do bairro onde mora.

Em contrapartida, são elencados como indicadores de proteção: a sua aprovação na Edisca, a sua participação em projetos culturais, as suas apresentações artísticas; acreditar que a Edisca se preocupa com o futuro dos alunos; a sua mãe tentar protegê-la de uma gravidez precoce; gostar das suas professoras e de frequentar a escola; os seus pais trabalharem; ajudar sua tia no trabalho; considerar que não lhe falta nada no sentido material; ter aulas de reforço escolar na Edisca; visualizar positivamente seu futuro.

É padrão, na dinâmica da sua família, a gravidez e a saída da casa dos pais precocemente. Paula, contudo, sente a tentativa de sua mãe em impeli-la de não construir essa mesma trajetória:

L77: E por que tua mãe não te deixa sair?

Ef78: Não sei, ela tem medo que eu desvie o caminho@ e faça alguma coisa, assim@.

L79: E que tipo de coisa significa desviar o caminho?

Ef80: É, deixa eu ver, como ficar, namorar escondido, ficar e depois fazer essas coisas assim como o sexo, né? num sei quê.

L81: umhum.

Ef82: Aí, acho que ela tem medo disso, de eu engravidar cedo, num sei quê. Porque assim minha irmã, a mais velha saiu de casa com treze anos, aí depois foi a minha outra irmã com catorze e depois voltou pra morar de novo, aí minha irmã agora com dezessete ano e meu irmão com vinte e dois. Todos saíram de casa.

Dessa forma, a ação da mãe é interpretada como fator de proteção, pois, ao tentar impedir que siga as mesmas experiências de seus irmãos e da cunhada de quinze anos, possibilita a continuidade nos seus estudos:

L93: umhum. E a tua mãe acha assim já que todo mundo ao redor saiu de casa cedo, engravidou cedo, ela tem medo que isso aconteça contigo.

Ef94: É, eu acho que ela tem medo disso. Por mais, assim, que ela não demonstre muito, mas acho que ela tem medo disso, sim. É, d'eu pegar e desviar o caminho assim né? e fazer isso, e aí engravidar cedo, me prejudicar, porque a minha cunhada agora, né?, ela se prejudicou toda porque ela não tá indo mais ao colégio. Aí prejudicou muito ela.

Outras ações de sua mãe, além dessas abordadas, ganham sentido de proteção. Essa atuação protetora e cuidadosa é percebida quando impulsiona a filha a aproveitar boas oportunidades para o seu desenvolvimento, inscrevendo-a para participar das atividades artísticas existentes no seu bairro e, também, apoiando-a nas suas quatro tentativas de aprovação na Edisca.

Em diálogo com os cuidados maternos, concretizados pelas proibições de sair de casa e de namorar, escuta-se Paula dizendo: “Também não gosto muito de sair”¹³⁷, “Porque é difícil, assim, eu sair pra calçada ou então pra qualquer outro canto”¹³⁸ e “eu não gosto de sair, entendeu?”¹³⁹. Uma das vozes presentes no jogo polifônico dessas enunciações é justamente a da sua mãe, que a posiciona no lugar de uma menina obediente, caseira e tranquila, porém, gerando tensão nessa história, há outras vozes contrárias, como por exemplo, a voz da atual juventude, de uma forma geral, que gosta de passear e de ter liberdade¹⁴⁰, a voz de J., que é sua colega na Edisca e no colégio e que está namorando um dos garotos que elas conheceram no terminal de ônibus¹⁴¹, a voz, também, de todas suas irmãs que saíram da casa dos pais e/ou engravidaram cedo, e da sua cunhada, que acabou de ter um filho e trazer um novo “xodó” para todos da sua família.

Nesse jogo, Paula assume outros posicionamentos e passa a se ver, não mais como a menina que não gosta de sair, mas como a menina que é impedida pela mãe – que não a deixa sair nem que seja até a esquina de sua casa – e, também, como alguém que se acostumou com isso¹⁴².

Ainda se observa uma dúvida quanto à vontade ou não de começar a namorar, que é explicada por Paula, da seguinte forma: “porque assim, eu penso, mas ah! tenho que estudar mais,

¹³⁷ Trecho retirado da fala Ef12.

¹³⁸ Trecho retirado da fala Ef72.

¹³⁹ Trecho retirado da fala Ef62.

¹⁴⁰ “L73: Você diz assim: “eu não gosto de sair”, né? Ef74: É. L75: Por que tá dizendo isso? Porque pessoas da tua idade geralmente gostam de sair!?” Ef76: Demais até”.

¹⁴¹ “L237: Tu falou alguma coisa, no terminal você conheceu pessoas? Ef238: Foi. Novos amigos, assim, que um desses menin-, assim, a gente conheceu uns meninos, né? E que um desses menino é namorado da J.”.

¹⁴² “Ef76: [...] é porque também minha mãe não deixa eu sair muito, nem que é pra eu ir pra esquina, que é daqui lá pro teatro, como lá embaixo, né? Ela não deixa eu sair, ela me ‘impeilha’ muito assim, né, também. E aí eu não gosto muito também aí me acostumei”.

porque às vezes um namorado, né? tira a sua concentração aí você fica não prestando mais atenção no colégio”¹⁴³.

Caseira, obediente, que gosta de sair, que se sente impedida pela mãe, que é acostumada com proibições da mãe, que quer namorar, que não quer namorar: a diversidade de posicionamentos mostra o quanto ela emerge de diferentes formas a partir de suas diferentes interrelações discursivas. Paula, longe de ser estabilizada em uma definição, constrói permanentemente a si mesma e o mundo, enquanto é por outros também constituída.

Com relação à sua vivência escolar, Paula falou que seus estudos estão prejudicados. Comentou que antes, quando quase não tinha tempo livre entre uma atividade e outra, suas notas eram melhores do que hoje: “Ef112: Porque é muito diferente as minhas notas no ano ré-ré, pra agora, pra atualmente. L113: umhum. Elas pioraram. Ef114: pioraram, pioraram @”.

Para a adolescente, essa questão gera incômodo e vontade de mudança, como fica claro em sua fala, quando se posiciona como alguém que está se esforçando para enfrentar essa dificuldade: “Mas agora elas tão assim, tão aumentando. L115: Você se preocupou e resolveu Ef116: aham. L117: tentar recuperar. Foi? Ef118: Foi. Aí to recuperando, assim, todas as notas baixas que eu tirei”.

Outro conflito identificado versa sobre a sua postura mais “bagunceira” de hoje em dia. A adolescente refletindo sobre isso disse: “acho, acho muito ruim, assim, porque eu fico, eu paro pra pensar eu, poxa, eu era totalmente diferente do que eu sou agora, eu era muito mais quieta, como eu tinha falado antes, eu era muito mais quieta, hoje eu recebo reclamações”¹⁴⁴. Há, em Paula, uma vontade de ser quieta e boa aluna, como era antes, assim como devem querer sua mãe e seus professores do colégio e da Edisca e, mais uma vez, expressou a vontade de mudança: “às vezes eu quero parar, eu quero mudar, mas não consigo, num sei que, num sei que, nunca consigo, eu sempre to conversando demais”¹⁴⁵.

A adolescente justificou o seu mau desempenho escolar ao desinteresse de estudar nesse atual colégio, gerado por alguns fatores:

Ef148: É porque assim eu me desinteressei mais, assim, e quando eu estudava no outro colégio eu era, tipo, a queridinha, a que sabia demais na sala. Que fazia a minha atividade, que fazia a das outras meninas e sempre entregava na hora certa, agora não

¹⁴³ Trecho retirado da fala Ef96.

¹⁴⁴ Trecho retirado da fala Ef244.

¹⁴⁵ Trecho retirado da fala Ef246.

consigo entregar minha atividade na hora certa, porque eu to conversando mais do que eu to conversando lá, nesse colégio agora.

Embora apresente características negativas na sua escola¹⁴⁶, não fez relação entre essas questões e o seu desinteresse escolar, ao contrário, a sua conversa em demasia é que é apontada, em vários momentos da narrativa, como motivo de seus problemas¹⁴⁷.

Nesse ponto é possível detectar algumas vozes que dialogam com ela. Uma delas é da sua professora de reforço da Edisca, que acha que é a própria Paula quem se põe para trás, através de suas conversas¹⁴⁸ e a outra é a voz do sistema educacional brasileiro, que ainda enxerga os alunos como os maiores responsáveis pelos avanços ou problemas no seu desenvolvimento escolar.

Faz parte também do seu argumento sobre a desmotivação nos estudos a mudança em suas circunstâncias de vida, pois, quando trocou de escola, deixou de ocupar um posicionamento que lhe era agradável: “a queridinha, a que sabia demais na sala”. Desta forma, Paula atribuiu a essa mudança de escola e de posicionamento em suas interações, um sentido de circunscritor negativo, pois lhe distanciou da direção de uma boa aluna e lhe direcionou para o posicionamento de uma aluna que conversa muito e que tem preguiça de estudar.

A escola onde estuda apresenta algumas características adversas, por exemplo, a presença de jovens de gangue, alunos que desrespeitam, desafiam e até ameaçam os professores e também professores que desafiam e desrespeitam os alunos¹⁴⁹. Em sua fala, há também o relato sobre uma briga¹⁵⁰ que teve com dois meninos que passaram três anos implicando com ela.

¹⁴⁶ Essas características serão trabalhadas logo mais no texto.

¹⁴⁷ “Ef110: [...] porque, assim, as minhas conversa, eu converso demais até com as minhas amigas, aí tá me atrapalhando demais”.

¹⁴⁸ “Ef244: [...] porque a minha professora aqui da Edisca de reforço de português, ela me fala: ‘—Paula, tu, o teu problema é conversar demais, porque tu tem tudo pra dar certo aí vai lá, tu, tu mesmo se puxa pra trás por causa das tuas conversa’. Que eu tenho tudo pra, pra seguir em frente e eu sempre volto pra trás por causa das minha conversa, porque eu paro pra conversar [...]”.

¹⁴⁹ “Ef132: é, lá, também, tem muito aluno assim que fazem muitas coisas, ameaça as professoras, essas coisas. L133: é mesmo? E o que que tu acha disso? Ef134: Eu acho assim, assim, que não era pra haver isso numa escola, é? Professor desafiando aluno e aluno desafiando professor. Professor esculambando aluno, (incompreensível), mas assim na minha sala a professora não esculamba, assim, muito os alunos, mas os alunos sempre esculambam a professora [...]”.

¹⁵⁰ “Ef124: [...] É lá tem alunos, assim, que é de gangue, essas coisas assim. Já me envolvi com briga, duas vezes no colégio com os meni- com dois meninos. L125: Foi? Ef126: Foi. Porque eles tavam enchendo o saco e eu esperei três anos, aguntei três anos, eles fazendo, enchendo o saco, aí não aguntei mais, aí a gente brigou. É. Teve já. L127: e eles eram de gangue? Ef128: eles são de gangue, são pichadores, essas coisas. L129: umhum”.

Mesmo assim, a narradora disse gostar de ir para a escola e a sua relação com as professoras é falada como algo positivo e relevante.

Ef138: Não, não, eu não falo não, porque eu gosto de todas. Às vezes as meninas ficam assim: “—Ah! Paula, tu é muito babona”. Não, não é isso, não. É porque eu falo com tudim ((bate uma palma)), abraço, ajudo, toda pessoa que ajud-, que eu posso ajudar, eu vou lá e ajudo.

L139: umhum.

Ef140: @ Me chamam às vezes de babona porque eu fico ajudando elas, às minhas professoras @ e quando elas dizem assim: “—Ah, a professora de história é uma chata, num sei que”. “—Eu não acho”. Aí elas: “—Tu num acha porque tu é babona, num sei que, num sei que”.

Sua escola, desta forma, é um objeto polissêmico e agrega sentidos contraditórios, atribuídos por ela. É também nessa escola que encontrou a amiga em quem confia contar tudo sobre si mesma¹⁵¹. Essa é a única pessoa, de toda sua enunciação, que é posicionada por Paula como alguém que a ajuda e que lhe é sincera.

Ao final da entrevista, quando questionada se havia alguma dificuldade, se sofria algum tipo de perigo ou risco na sua vida, Paula respondeu sem titubear, que “não, não tem risco não”. Completando a pergunta, referi-me ao bairro onde mora e à escola pública onde estuda¹⁵², o que, por sua vez, direcionou a fala de Paula para uma argumentação de defesa às escolas públicas e ao Bom Jardim. Dirigindo-se a mim com a expressão de tratamento “senhora”, disse:

Ef330: [...] eu não tenho nada contra, eu também já estudei em escola particular e isso não tem nada a ver, porque às vezes têm aqueles riquinhos assim, aqueles playboyzinhos que têm dinheiro e estuda no colégio bom e às vezes não tem um futuro direito porque não quer estudar, só quer se divertir e às vezes a gente consegue mais coisa do que eles que têm dinheiro e assim, toda vez que a gente tá dentro do ônibus conversando alto, brincando dentro do ônibus, aí o pessoal pergunta logo, “—você são do Bom Jardim?” aí eu “—somo”, eu acho que a gente tem orgulho de ser do Bom Jardim porque o pessoal fala “—ah, o Bom Jardim é um bairro horrível num sei que, num sei que”, mas ninguém mora lá pra saber, pra ficar falando assim, ele é calmo, assim às vezes, por exemplo, na minha rua é calmo.

Observa-se que Paula não concorda com as vozes estereotipadas a respeito da imagem social do seu bairro. A sua voz vem com forte resistência, se valendo do argumento que

¹⁵¹ “Ef320: [...] só tem uma menina, que eu falo tudo pra ela, que me ajuda demais, a. M., é lá do colégio, eu acho que ela é sincera comigo”.

¹⁵² “L329: No geral, você acha que você sofre algum perigo, algum risco, por morar no bom jardim, por estudar numa escola pública, você acha que tem algum risco, alguma dificuldade maior?”.

“a gente tem orgulho de ser do Bom Jardim”, defendendo, assim, a existência de uma “identidade coletiva”, coesa e resistente contra a força detratora desses estereótipos.

A forma pejorativa como se refere aos “riquinhos” e aos “playboyzinhos” que estudam em escola particular, por sua vez, demarca posições antagônicas às suas e às de sua comunidade e que devem ser contestadas.

Evidencia-se, nesse momento, a polaridade entre as posições minhas e de Paula, com relação a quem tem e quem não tem dinheiro, como também de quem mora e quem não mora no Bom Jardim. Diante dessa polaridade, Paula me posicionou ao lado da sociedade que lança um olhar taxativo e pré-conceituoso aos jovens que são desse lugar.

Ainda sobre a questão do bairro, percebeu-se que morar nele, na trajetória da entrevistada, funcionou como um circunscritor que abriu possibilidades positivas para o seu desenvolvimento, pois as atividades culturais, das quais ela fez parte, foram todas ofertadas por projetos existentes no Bom Jardim. Além disso, foi por causa dele, que a adolescente encontrou mais facilidade para se tornar aluna da Edisca.

Ingressar na Edisca era algo que Paula queria muito e por isso a sua simples aprovação nessa instituição, após várias tentativas, pode ser interpretada como um aspecto positivo para o seu desenvolvimento, além de demonstrar a sua disposição para alcançar seus objetivos. Como já explicado no segundo capítulo desse trabalho, a Edisca oferta vagas para crianças e adolescentes de alguns bairros, considerados em desvantagem social, da cidade de Fortaleza e o Bom Jardim é um deles. Segundo Paula, “eles sempre chamam mais pessoal do Bom Jardim. Aqui quando tem teste sempre o Bom Jardim também tá no meio, botam outros, assim, outros bairros, mas sempre o Bom Jardim tá no meio”¹⁵³.

Segundo Paula, ser aluna da Edisca significa ter a oportunidade de melhorar como bailarina, conhecer novos amigos, ter aulas de reforço que a ajudam na sua educação formal, apresentar-se em teatros importantes da cidade e lhe tirar da ociosidade: “e vou sentir muita saudade, né, por sair daqui da Edisca de férias, que pra mim eu não queria ficar de férias aqui da Edisca, é tão bom e a gente ficar aqui na Edisca não é ficar na rua sem fazer nada. Também não gosto muito de sair”¹⁵⁴.

¹⁵³ Trecho retirado da fala Ef46.

¹⁵⁴ Trecho retirado da fala Ef12.

As outras atividades culturais de que já participou, antes de se tornar aluna da Edisca, foram circo, coral e dança. A rotina, nessa época, era puxada, com a agenda lotada de hora em hora, que às vezes a levava ao cansaço e à dúvida se deveria continuar daquele jeito. Foi através do coral que Paula participou de programas de televisão, o que parece ser um orgulho para ela até hoje.

Por fim, identificou-se que a sua perspectiva de futuro é otimista e por isso indicadora de proteção social. Ela imagina um futuro bom: formada e trabalhando com o que gosta, como veterinária e professora de balé. A visão positiva do futuro é possibilitada, por sua vez, por circunscritores atualizados, como a Edisca, os cuidados maternos, a sua disponibilidade para percorrer seus objetivos, os seus vínculos com as professoras da escola...

Na construção do seu enredo, há situações em que parece se afastar dos seus objetivos, criando, então, uma narrativa regressiva, de acordo com a perspectiva de Gergen (GRANDESSO, 2000): as suas notas estão piorando, está mais bagunceira, está conversando muito, com muita preguiça, sua irmã nasceu e ela perdeu o posto da filha preferida, mudou de escola e também deixou de ser “a queridinha”... Há uma tentativa de mudança e resgate da Paula mais quieta, boa aluna, com boas notas, contudo, falou também da dificuldade de concretização dessa vontade. Uma das formas de olhar para essa questão é responsabilizando-a, individualmente, por isso. Outra maneira, numa postura dialógica, é entendendo-a, num caráter sempre construtivo, como fruto das negociações com os outros que estão ao seu redor nos micro e macro contextos, dependente da situação e do momento histórico em que está situada. Dessa forma, entende-se que a trajetória de vida dessa protagonista é indeterminada, pois está aberta para múltiplas configurações, contudo, também é determinada, pois nem todas as configurações lhes são igualmente possíveis, enquanto para algumas há estímulos, para outras há limites e interdições (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004).

Perto da conclusão de sua entrevista, quando perguntei se havia algo importante que gostasse de acrescentar sobre sua vida, Paula mais uma vez comentou que não lembrava muita coisa e acrescentou: “eu não falei tudo, mas também não falei pouco, né? Falei um pouquinho de cada”. Essa história, com um “pouquinho de cada”, dessa adolescente, é a expressão de uma versão possível, é a escolha do que lhe pareceu relevante ao seu respeito, em nossa interação.

Paula e os outros dois adolescentes entrevistados construíram uma versão inédita sobre si mesmos e sobre o mundo. Trabalhar com essas informações à luz de uma perspectiva

dialógica é ir além do suposto resultado da equação: indicadores de risco menos indicadores de proteção e mergulhar no rio cheio, vivo e com diferentes correntes, onde está imersa a subjetividade humana, que é polifônica, dialógica e relacional. E assim, enxergar as contradições, conflitos, tensões e negociações presentes nas narrativas auto-biográficas, como também os posicionamentos assumidos por esses protagonistas, dando assim, visibilidade aos processos interativos que amparam a sua produção de sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo, no que diz respeito às categorias de risco e proteção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: um fechamento provisório

Un individuo emerge de los procesos de interacción social no como un producto final relativamente completo, sino como uno que se constituye y reconstituye a través de las variadas prácticas discursivas en las cuales participa. De este modo, uno es siempre una pregunta abierta con una respuesta cambiante que depende de las posiciones disponibles entre las prácticas discursivas propias y ajenas; en esas prácticas se encuentran las historias a través de las cuales entendemos nuestras vidas y las de otros
(DAVIES; HARRÉ, 2007).

Ao “final” dessa caminhada, evidencia-se a responsabilidade e a difícil tarefa que é realizar uma pesquisa inserida nas temáticas da adolescência e das situações de risco. Ambas, campos de tensão, objetos de estudo de diferentes vertentes teóricas, focos de atenção de diversos olhares, de muitos. Estão presentes na agenda do dia das políticas públicas, das programações midiáticas, do dia a dia das pessoas comuns. Por isso, pode-se dizer que adolescência e risco são temas polissêmicos, polifônicos e polêmicos.

Entendo que o ponto de partida desse estudo, concretizado por minha questão central, é uma resposta ao dialogismo existente sobre esses temas. Uma resposta negativa às visões naturalistas, universalistas e essencialistas, que perpassam essas temáticas, na mesma medida, em que é uma resposta afirmativa a uma compreensão sócio-histórica, relacional e dialógica.

Deste modo, participei desse diálogo já existente, a partir da seguinte problemática: o que as narrativas autobiográficas de adolescentes que vivem em situações de desvantagem social revelam sobre situações de risco e como as significações dessas situações são co-construídas socialmente?

Presentes nessa questão, por sua vez, estão alguns cuidados, intencionados por mim e embasados nos meus arcabouços teórico-metodológicos. Um deles é sobre a não definição pré-conceituosa de que os adolescentes que vivem em situação de desvantagem ou vulnerabilidade social estejam sujeitos às situações de risco; outro diz respeito ao entendimento de que o significado de risco social não é fixo, cabendo a cada sujeito a construção de seus sentidos; o terceiro concerne ao cuidado de lidar com a produção narrativa dos adolescentes como uma

construção coletiva, isto é, que tanto eles quanto as vozes sociais que com eles dialogam são responsáveis por suas significações e trajetórias de vida.

A resposta a que “cheguei” (no sentido de que construí) não se pretende conclusiva nem definitiva. É provisória, pois as narrativas dos adolescentes continuarão, alguns de seus interlocutores, talvez, mudem e seus jogos de posicionamento, possivelmente, sejam renegociados. Como diz Bakhtin (2008, p. 66) “enquanto o homem está vivo, vive pelo fato de ainda não se ter rematado nem dito a sua última palavra”.

Mesmo assim, mesmo diante do contínuo e do dinâmico, essa resposta é pertinente e reveladora. Desta maneira, passo a comentar alguns pontos que emergiram das histórias de Rodrigo, Cecília e Paula, guiando-me pelos objetivos propostos no início deste estudo.

Os três entrevistados, alunos da Edisca, moram com seus pais, em bairros periféricos de Fortaleza. São adolescentes que estudam na escola regular e que sonham com um futuro de realizações profissionais. Percebe-se que suas narrativas de vida em alguns pontos coincidem e em outros se diferenciam, como na construção de seus enredos. Rodrigo construiu um tipo de narrativa caracterizado pela estabilidade, Cecília contou uma história com muitos exemplos de superação e Paula narrou situações em que parece se afastar dos seus objetivos. Cada um, ao seu modo, pôde revelar suas significações sobre risco e proteção.

Rodrigo enfatizou o risco social vivido pela juventude contemporânea e trouxe esse contexto para bem próximo dele: no seu bairro. Embora não se sinta participante desse grupo, sua narrativa expõe tensões entre a sua voz, a voz da sociedade, de seus pais, dos seus amigos que praticam atos ilícitos, dos jovens que querem seguir a moda etc. No dialogismo em que está imerso, Rodrigo vai ocupando posições de um rapaz honesto, maduro, responsável, calmo, íntegro. A intenção é de responder para todos que partem de conceitos pré-estabelecidos sobre os jovens pobres, que ele é diferente. Nesse sentido, muitos elementos são identificados como fatores de proteção: o comportamento de seus pais; as suas características pessoais; a experiência com o *hip hop* e o *rap*; a sua crença em Deus. Esses fatores, por sua vez, agem como circunscritores, simbólicos e materiais, direcionando sua trajetória de vida para um desenvolvimento saudável e seguro. A Edisca também é sentida como um desses circunscritores, possibilitando mudança na forma de ele se ver e ver o mundo, bem como abrindo portas para a realização de seus sonhos. Um processo de resiliência pôde ser interpretado, a partir da relação que esse protagonista viveu e vive com os jovens que são envolvidos com drogas, com assaltos,

com mortes, concomitante à construção de uma história de sensibilidade, respeito aos outros e bem-estar. Não foi a toa que ele se disse: “o errado que deu certo”.

Boa parte da história de Cecília foi centrada na história de sua família. As atitudes do pai, marcadas pela agressividade e pelo alcoolismo, bem como a relação conflituosa entre seu pai e seu irmão são significadas como situações de risco. Daí surgem jogos polifônicos, donde muitas vozes se fazem ouvir: do irmão, dos vizinhos, da mãe que quer se separar, da mãe que insiste no casamento, da sociedade, da religião, do pai problemático, do pai mudado. Cecília, em meio à tensão desse jogo, vai ocupando posições contraditórias: ora desaprova as atitudes do pai, ora se preocupa com ele. Das vozes com que a adolescente dialoga, a de sua mãe parece ter mais força e influência. Em muitas situações essa interlocutora surge com palavras de amparo e cuidado. Desta forma, os comportamentos de sua mãe lhe são sentidos como fatores de proteção e agem como um circunscritor, que impulsiona o percurso de Cecília para o proveito de boas oportunidades. A Edisca e o colégio onde estuda são exemplos dessas boas oportunidades. Ambos são significados por Cecília como fatores de proteção que a impediram de trilhar situações negativas e que lhes deram e dão condições de se construir de forma madura e reflexiva, abrindo-lhes possibilidades de escolhas. A aprovação do seu irmão para o curso de engenharia de produção, em uma universidade pública, também é narrado como um estruturador da sua trajetória de vida, reforçando o valor que ela atribui aos estudos e mostrando-lhe possibilidade de construir uma história profissional diferente das presentes em sua família. O fim dessa história é caracterizado pela superação de muitas dificuldades, principalmente a mudança no comportamento do seu pai. Sendo interpretado, então, como um processo de resiliência familiar, no qual a coesão familiar e o sentimento de religiosidade atuam de forma protetora.

Paula produziu uma narrativa em que se percebe a ação de sua mãe agindo como um fator de proteção, impelindo-a a construir uma trajetória diferente das irmãs, que cedo engravidaram e saíram da casa dos pais. Diante dessa situação, a adolescente ocupa diferentes posicionamentos: de menina caseira, obediente, que se preocupa com os estudos, mas que às vezes pensa em namorar, que é bagunceira, que não tem conseguido se concentrar nos estudos. Deixando ver, desta forma, o conflito que sente diante dos dialogismos que participa, nas negociações com as vozes de sua mãe, de sua colega que namora, de suas irmãs que engravidaram cedo, de sua cunhada que acabou de “dar à luz” ao novo “xodó” da família. Paula reclama em sua auto-biografia a perda de um lugar confortável tanto no seio de sua família, com

o nascimento de sua irmã, como na sua vivência escolar a partir de sua mudança de colégio. E defende o posicionamento de não poder confiar nas pessoas, preferindo, assim, ficar sozinha a ter surpresas negativas de falsas relações de amizade. Também é foco de sua produção discursiva a menina que ela era algum tempo atrás: estudiosa, batalhadora, calma; a menina que é hoje: bagunceira, preguiçosa, com dificuldade de aprendizagem; e a menina que quer ser no futuro: formada, trabalhando com o que gosta. Paula parece aceitar a posição, que algumas vozes sociais lhe colocam, de única responsável por suas atuais dificuldades escolares, apesar de relatar, por exemplo, situações desmotivadoras presentes em sua realidade escolar. Contudo, não aceita a visão estereotipada sobre quem estuda em escola pública e quem mora no bairro Bom Jardim. A Edisca, os cuidados maternos, a sua disponibilidade para percorrer seus objetivos e o vínculo com suas professoras são elementos identificados como circunscritores atuando na construção de uma visão otimista de futuro, o que por sua vez, é sentida como um fator de proteção.

Nos três casos, escutaram-se sinalizações sobre as trajetórias de outros jovens, bem próximas a eles, contextualizadas em situações de risco. Paula fala das gangues presentes na sua escola, Cecília das colegas que não valorizam os estudos, Rodrigo dos amigos que usam drogas e cometem outros atos ilícitos. Observa-se, deste modo, caminhos que não são percorridos por esses protagonistas, evidenciando-se assim que outras possibilidades lhes foram expostas e que circunscritores agiram impulsionando-os a trilhá-los. Ao se diferenciarem dessa juventude, também mostram que muitos outros caminhos existem e que, portanto, não se devem entender, de forma estigmatizada e determinista, as opções de vida para quem é adolescente e pobre. Nesse mesmo sentido, todos falaram da condição econômica simples que vivem, mas não deram a isso significado de problema nem como um desencadeador de riscos.

A Edisca apareceu nos três casos como uma voz que ajuda a construir um desenvolvimento saudável, abrindo espaços para a vivência com a arte, com a reflexão, com os estudos. Ajuda-os, desta maneira, a circunscrever de forma positiva seus desenvolvimentos, ampliando seus repertórios de posições pessoais.

Na co-construção das narrativas de vida, as famílias apareceram em destaque. As vozes do pai, da mãe e dos irmãos estiveram sempre presentes. Nas três histórias as mães ocupam papéis parecidos, sendo relacionadas a fatores de proteção. Para Rodrigo, até mesmo a vida pregressa, de fome e dificuldades, de sua mãe, serviu-lhe como um fator de proteção, ensinando-lhe a ressignificar seus valores. No caso de Cecília e Paula, suas mães ocupam um lugar de quem,

de forma ativa, busca oportunidades de melhoria de vida e de desenvolvimento saudável para suas filhas.

O que também é comum nessas três histórias é a expectativa de um futuro feliz, quando seus sonhos de se formarem em uma profissão e de trabalharem com o que gostam irá se concretizar.

No mais, evidenciou-se que nas trocas dialógicas os adolescentes não são apenas posicionados, mas se posicionam e posicionam os outros. Eles são protagonistas e têm voz, e, portanto, também são autores de suas histórias de vida.

Acredito que um estudo que versa sobre risco social precisa priorizar as construções sociais, em que os sujeitos estão imersos. Desta forma, sinto que meus referenciais teóricos foram suficientes para apoiar minhas observações empíricas e interpretações analíticas. A dificuldade presente, porém, foi justamente a associação de duas perspectivas teóricas que, embora tenham aspectos em comum, são advindas de correntes epistemológicas diferentes. Outra dificuldade sentida foi na construção de uma técnica de análise na qual fosse possível lidar tanto com a narrativa auto-biográfica como com os processos dialógicos nela presentes.

Uma situação de tensão que precisou de uma escolha metodológica foi construir uma pesquisa com foco no risco, embora os estudos da psicologia positiva critiquem pesquisas com esse foco em detrimento dos processos saudáveis do desenvolvimento humano, como é o caso da resiliência. A meu ver, o caminho que foi construído, a partir das histórias de vida, permitiu um olhar abrangente, passível de acolher tanto as significações de risco, quanto as de proteção e as de resiliência. Portanto, o foco não se restringiu ao risco social. Porém, a minha decisão por essa temática se deu por compreender que ela é um objeto de inegável dialogismo e polifonia, e que seria importante participar, a partir dessa pesquisa, das discussões polêmicas e necessárias a respeito da adolescência contemporânea brasileira.

Acredito que também seja relevante a postura metodológica, aqui adotada, em defesa da impossibilidade de neutralidade científica, que, por sua vez, age em coerência com o entendimento, de inspiração bakhtiniana, sobre a troca dialógica pesquisador-pesquisado atuando na construção dos dados empíricos. Não há como o pesquisador ser neutro, porque ele é um ser social e, portanto, leva para a investigação aquilo que o constitui. Por outro lado, os enunciados dos narradores também não são neutros, ou seja, são carregados de intenções, de retóricas destinadas ao seu ouvinte. O que se diz sempre é endereçado e construído de uma forma que

possa ser entendido e negociado com seus interlocutores. Nenhuma palavra é pronunciada à toa, como pensa Bakhtin (1997, p. 95):

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Deste modo, entendendo a relação interativa de entrevista como uma situação geradora de significados, acredito nas transformações que nós (pesquisadora e entrevistados) vivenciamos após esse encontro dialógico. Grandesso (2000), sobre isso, afirma que quando alguém constrói sua história, além de se apresentar aos outros, apresenta-se a si mesmo, levando a ampliação ou restrição de possibilidades existenciais. Lopes de Oliveira e Vieira (2006) também apostam que essa troca dialógica favorece aos interlocutores oportunidades de expressão de si e engendra processos de ressignificação do *self*.

A pretensão desta pesquisa é contribuir com os diálogos acadêmicos e sociais a respeito da adolescência que vive em situação de vulnerabilidade social, como também a respeito de risco e proteção social. Mesmo que não entenda que os adolescentes que vivem em condições desfavoráveis estão, necessariamente, sujeitos a risco, como vítimas ou como algozes, esta é uma população que precisa ser conhecida, que precisa ter suas vozes ouvidas e amplificadas. O que implica, por sua vez, uma mudança na visão que compreende a adolescência como fase provisória, em latência, a espera de se formar um adulto capaz de reflexão e de negociação de sentidos na construção social. O jovem, o adolescente, a criança são todos sujeitos produtores sociais, na mesma proporção dos adultos. Cada um, ao seu modo, marcado por suas circunstâncias, por suas interações sociais, por seu contexto, por seu tempo, participa dos jogos dialógicos, das trocas semióticas, das negociações de posicionamento, têm seus percursos circunscritos e circunscribe os percursos dos outros.

Por tudo isso e, principalmente, pela possibilidade de um caminho para o saber científico através do diálogo e da desconstrução de qualquer ideia universal e naturalizante, confio na relevância desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. 4 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescente: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-178.

AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos, **Paidéia**, v. 18, n. 40, p. 235-250, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-863X&lng=en&nrm=iso>.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. de A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p 11-25.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.116, p. 7-19, 2002.

APPEL, M. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomies en México. **Fórum: Qualitative Social Research**, v. 6, n. 2, maio, 2005. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/465/994>>. Acesso em: 19 ago. 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: conceitos chaves. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 191-200.

BLUCK, S.; HABERMANS, T. Extending the study of autobiographical memory: thinking back about life across the life span. **Review of general psychology**. v. 5, n. 2, p. 135-147, 2001.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: **Bakhtin: conceitos-chave**, BRAIT, B. (Org.), 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 61-78.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. A interpretação narrativa da realidade. In: _____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Infância e adolescência hoje. In: _____. (Org.) **Infância e Adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau, 1999, p. 11-21.

CERQUEIRA-SANTOS, E.; KOLLER, S. H. A dimensão psicossocial da religiosidade entre jovens brasileiros. In: LIBÓRIO, R. M. C.; KOLLER, S. H. (Orgs.) **Adolescência e Juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 133-154.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A Invenção da “Adolescência” no Discurso Psicopedagógico**. 1998. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

CORREIA, Mônica F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**. v. 8, n. 3, p. 505-513, 2003.

COSTA, M. C. O.; BIGRAS, M. Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência. **Ciências e Saúde Coletiva**. v. 12, n. 5, p. 1101-1109, 2007.

COSTA, L. G.; DELL'AGLIO, D. D. A rede de apoio social de jovens em situação de vulnerabilidade social. In: LIBÓRIO, R. M. C.; KOLLER, S. H. (Orgs.) **Adolescência e Juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 219-263.

DANÇA DE RUA. Disponível em: <http://www.dancaderua.com.br/historia.htm#hiphop01>. Acesso em: 29 abr. 2010.

DAVIES, B., HARRÉ, R. Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. **Athenea Digital**. n. 12, p. 242-259, 2007.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

DOSTOIÉVSKI, F. **Crime e Castigo**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

EDISCA. Disponível em: <<http://www.edisca.org.br/bra/>>. Acesso em: 25 jul. 2009.

EDISCA. **Projeto Institucional**, Fortaleza, 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. Entrevista Episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 114-136.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul, p. 21-39, 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**, São Paulo: Cortez, 2003, p. 26-38.

_____. **Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto.** 4 ed. São Paulo: Ed. Ática/Editora da UFJF, 2006.

GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. Resiliência Familiar: baixa renda e monoparentalidade In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Orgs.). **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 117-140.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

_____. Um ato desequilibrador: a psicologia cultural de Jerome Bruner. In: _____. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GERMANO, I. M. P. Experiência de si e a produção de sentido na perspectiva da psicologia narrativa. Palestra proferida no **I Encontro Internacional de Texto e Cultura**, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

_____.; BESSA, L. L. **Pesquisas narrativo-dialógicas no contexto de conflito com a lei: considerações sobre uma entrevista com jovem autora de infração.** Submetido à publicação, 2009.

_____.; SERPA, F. A. S. Narrativas autobiográficas de jovens em conflito com a lei. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>>.

_____.; SERPA, F. A. S.; MOURA JUNIOR., J. F.; BORGES, A. R.; AGUIAR, J. C. S; COELHO, J. P. L.; FARIAS, J. M. “Aí eu vi que isso não era vida não”: narrativas autobiográficas de jovens em conflito com a lei. In: Encontro nacional da ABRAPSO, 14, 2007, Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_216.pdf>.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7 ed., Petrópolis: Vozes, 2008, p. 244-292.

GONÇALVES, O. Psicologia e narrativa: implicações para uma ciência e prática da autoria. In: FERREIRA; ABREU (Orgs.) **Psicoterapia e construtivismo: implicações teóricas e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GRANDESSO, Marilene. **Sobre a Reconstrução do Significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

HENWOOD, K.; PIDEGEON, N.; PARKHILL, K.; SIMMONS, P. Researching Risk: Narrative, Biography, Subjectivity, **Fórum: Qualitative Social Research**, v. 11, n. 1, jan., 2010. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1438/2925>>. Acesso em: 5 maio 2010.

HESSE, Hermann. **Sidarta**. 52 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HILLESHEIM, B.; CRUZ, L. R. da. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações **Psicologia e Sociedade**. v. 20, n.2, mai-ago, Porto Alegre, 2008.

HUTZ, C.; KOLLER, S. H.; BANDEIRA, D. R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. **Coletâneas da ANPEPP**, v. 1, n. 12, p. 79-86, 1996.

JOBIM E SOUZA, S.; CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. **Psicologia Clínica**. v. 9, p. 83-116, 1997.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 90-113.

JUNQUEIRA, M. de F. P. da S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 19, n.1, jan-fev, 2003.

KOLLER, S. H.; MORAIS, N. A. de; CERQUEIRA-SANTOS, E. Adolescentes e jovens brasileiros: levantando fatores de risco e proteção. In: LIBÓRIO, R. M. C.; KOLLER, S. H. (Orgs.) **Adolescência e Juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 17-56.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M. de.; COÊLHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Orgs.). **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 89-115.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M. Juventude e Sexualidade: educação afetivo-sexual na perspectiva dos estudos da resiliência, In: LIBÓRIO, R. M. C.; KOLLER, S. H. (Orgs.) **Adolescência e Juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 185-217.

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

_____.; VIEIRA, A. O. M. Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do *self* adolescente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 67-83, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

McADAMS, Dan P. The psychology of life stories. **Review of general psychology**. v. 5, n. 2, p. 100-122, 2001.

MIRANDA, L. L. Contribuições de Mikhail Bakhtin para a pesquisa-intervenção nas TVs comunitárias. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 514-531.

OLIVEIRA, Z. M. R.; GUANAES, C.; COSTA, N. R. A., Discutindo o conceito de “jogos de papéis”: uma interface com a “teoria de posicionamento”. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 69-80.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: _____. (Org.) **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17-40.

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H. Resiliência na Rua: Um Estudo de Caso. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 21, n. 2, mai-ago, p. 187-195, 2005.

_____.; Psicologia positiva, emoções e resiliência. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Orgs.). **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 69-86.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G; SANTOS, N.; OLIVEIRA, R. de V. C. de. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 135-143, 2004.

PINHEIRO, Ângela. História social da infância e da adolescência: algumas observações sobre o contexto social brasileiro. (**Nota de aula**). Fortaleza, 2009.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**. v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

PONZIO, Augusto. **A Revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

RASERA, E.; JAPUR, M. Contribuições do pensamento construcionista para o estudo da prática grupal. **Psicologia: reflexão e crítica**. v. 14, n.1, p. 201-209, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Seguindo a receita do poeta tecemos a rede de significações e este livro. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 15-19.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 23-33.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia, **Psicologia USP**, v.12, n.2, 2001.

SCHÜTZE, F. Pressure and guilt: War experiences of a young German soldier and their biographical implications. Part 1. **International Sociology**, v. 7, n. 2, p. 187-208, 1992.

SILVA, Ana Paula S. **(Des)Continuidade no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores.** São Paulo: IBCCRIM, 2003.

_____.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; CARVALHO, A. M. A. Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 81-91.

SMITH, B.; SPARKES, A.C. Contrasting perspectives on narrating selves and identities: an invitation to dialogue. **Qualitative research.** v. 8, n. 1, p. 5-35, 2008.

SOUZA, T. Y. de.; BRANCO, A. M. C. U. de A.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. **Fractal: Revista de Psicologia.** v. 20, n. 2, jul-dez, 2008.

SPINK, M. J. P. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. **Cadernos de Saúde Pública.** v. 17, n. 6, nov-dez, p. 1277-1311, 2001.

_____.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2000, p. 93-122.

_____.; MEDRADO, B.; MÉLLO, R. P. Perigo, Probabilidade e oportunidade: a linguagem dos riscos na mídia. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** v. 15, n. 1, p. 151-164, 2002.

_____.; MENEGON, V. M. Práticas discursivas como estratégias de governamentalidade: a linguagem dos riscos em documentos de domínio público. In: IÑIGUEZ, L. (Org.) **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2004.

STAMATO, Maria Izabel Calil. **Protagonismo Juvenil: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude.** 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SUDBRACK, M. F. O.; DALBOSCO, C. Escola como contexto de proteção: refletindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas. In: **Simpósio Internacional do Adolescente,** São Paulo, 2005. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200082&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 29 nov. 2009.

TEIXEIRA, Inês A. C.; PÁDUA, Karla C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. **Comunicação em congresso**. 2007. Disponível em file://D:\VI\comunic\Ines_Assuncao- De_Castro_Teixeira.HTM. Acesso em: 14 ago. 2008.

WELLER, W. A entrevista narrativa na pesquisa social: análise de uma entrevista segundo o método proposto por Fritz Schütze. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 3., 2008, Natal. **Minicurso**. Natal: 2008, p. 1-9.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, v. 8, p. 75-84, 2003.

_____. Os discursos sobre a questão da resiliência: expressões e conseqüências para a promoção do desenvolvimento saudável. In: COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL'AGLIO, D. D. **Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 225-246.

_____.; SZYMANSKI, H. R. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.) **Resiliência e Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-42.

_____. Entrevista Reflexiva & *Grounded-Theory*: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 39, n. 3, p. 1-8, 2005.

ANEXO A – Indicadores de risco social dos bairros assistidos pela Edisca (EDISCA, 2009).

Bairros	Indicadores de risco social
Conjunto Palmeiras	Favela que se localiza na periferia de Fortaleza, com cerca de 5.000 famílias e com uma população de, aproximadamente, 30.000 pessoas das quais 80% têm renda familiar abaixo de dois salários mínimos.
Grande Bom Jardim	Com cerca de 153.256 habitantes, é a quarta área de maior risco de Fortaleza, segundo a Divisão de Investigação Criminal e a Secretaria da Segurança Pública e Defesa da Cidadania.
Mucuripe e adjacência	Áreas de maior concentração do turismo sexual infanto-juvenil da capital, segundo a Comissão Parlamentar de Inquérito instalada em setembro de 2001.
Favela do Dendê	Área incluída recentemente no atendimento da EDISCA localiza-se no bairro Edson Queiroz. Parte dela ainda se encontra dentro da área de mangue do Rio Cocó, apresentando alto nível de risco social com ênfase no tráfico de drogas.

ANEXO C – Exemplo do mapa com indicadores de risco de Rodrigo

Trechos com indicação de risco	Como se posiciona	Como é posicionado pelos outros
Sofri <u>muito</u> com negócio do pré-conceito devido a meu estilo de vida que eu adotei,		
	mais esse estilo de hiphop, essa coisa mais largada, devido ao modo de eu falar, as músicas que eu gosto de escutar,	
até dentro da minha própria casa teve um tempo que eu sofri um pouco com isso,		
		mas graças a Deus já, já me aceitaram.
É, teve um tempo que eu me envolvi com algumas pessoas, assim, meio perigosas, [...]		
[...] eu até brinco às vezes de que elas vem atrás de mim, a briga que vem atrás de mim,		
	eu to sempre, eu to sempre tentando fugir, [...]	
[...] Se for analisar, aqui, o bairro onde eu moro, @é@ que assim, eu tinha tudo pra dar errado,		
	eu acho que eu sou o errado que deu certo,	
porque o bairro onde eu moro é perigoso, não antes, mas agora tá muito, muito, muito mesmo, tanto pelo tráfico de drogas, como questão dos assaltos, nesse final de semana foram três seguidos, três seguidos de morte também, um dia após o outro, sexta, sábado e domingo,		
	eu fiquei assim pensando, alguns eu conhecia outros a gente..., é, é chato porque a gente dá conselho, tal, fala, conhece, eles sabem que é ruim pra eles, a gente fica meio triste, né?	
[...] Cm10: Minha família, minha mãe veio de uma família muito humilde, meu pai também, meu pai teve que sair de casa com 11 anos de idade pra trabalhar, minha mãe@ é, passou fome, é, ela @tinha que escolher@ ou jantava ou almoçava, se almoçasse não tinha pra jantar e se jantasse não tinha pra almoçar		
	e acho que por isso que hoje eu sou, não sou muito ligado a bens materiais, não sou muito ligado ao que as outras pessoas tem, vivo com	

ANEXO D – Exemplo do mapa com indicadores de proteção de Rodrigo

Trechos com indicação de proteção	Como se posiciona	Como é posicionado pelos outros
Cm2: É, a história da minha vida acho que é até meio que tranquila,		
	devido a os que eu vejo meus amigo, jovens também,	
sempre fui muito caseiro, nunca gostei de sair, nunca gostei de ir pra festas, não, gostava mais de ficar em casa, mais os meus amigos, chamava eles lá pra casa, saia junto, mas nada de festa, essas coisa, não. [...]		
[...] Como eu, eu já tinha comentado contigo antes, eu gosto muito de observar as coisas		
	e acho que por isso eu não sou muito influenciado pelas pessoas, gosto muito de ver o comportamento delas, gosto de ver o modo que elas agem, talvez isso que me leve,	
		até pessoas de fora já me disseram, pessoas assim que eu não conheço muito bem, me disseram que, assim, eu sou até muito maduro pra minha idade, 17 anos,
tenho uma cabeça muito boa, graças a Deus,		
	e eu acho que justamente por isso, por eu não, pensar muito antes de agir, é nunca, dificilmente eu reajo, ajo pela emoção, pela, sou mais razão, sempre agi mais pela razão, sempre pensava, sempre pensei muito, sou pouco temperamental,	
brigas assim, acho que nunca fui atrás de confusão, nunca fui atrás de brigas, [...]		
[...] o máximo pra mim tá em paz, o máximo é pra mim preservar as amizades que eu tenho, uma coisa que eu me apego muito é as minhas amizades, amizades verdadeiras, que eu vejo que as pessoas sempre que preciso tão lá e também sempre que eles precisam de mim, eu to lá pra ajudar, essas coisas eu preservo muito.		
	Da minha família, assim, sem palavras. A minha família pra mim é tudo, desde meu irmão, que a gente tem algumas discussões, a minha mãe, meu pai,	

ANEXO E – Exemplo do mapa com indicadores de processos de resiliência de Rodrigo

Situação de resiliência	Como se posiciona	Como é posicionado pelos outros
[...] mas nunca, graças a Deus, nunca fui influenciado, sempre fui influencia-dor, entende? Sempre, nunca, as coisas que eu via meus amigos fazendo o que era bom eu absolvía pra mim, não o que era, o que era ruim eu ia, dava conselhos pra eles, mas tava sempre com eles, do lado deles.		
	Mas isso nunca me levou a fazer o que era errado, nunca me levou a agir do modo como eles agiam. [...]	
[...] nunca me envolvi com negócio de drogas, já@já me ofereceram, mas não, nunca quis experimentar, nem quero, [...]		
	[...] E eu acho que isso, é que eu já tive muita oportunidade de fazer o que era errado, fazer o mal para as outras pessoas mesmo e, assim, nunca quis, nunca deixei que as influências, os amigos me levassem a fazer isso,	
		acho que é isso que as pessoas vêem em mim que falam essas coisas.
L47: Uma coisa interessante que eu vi, Rodrigo, na sua história é que você diz que não deixava se influenciar, teve oportunidade de seguir esse caminho, de fazer mal as pessoas, mas não fazia, só que você também não se afastava deles, né? O afastamento aconteceu porque eles se mudaram, por ti você continuaria sendo amigo deles.		
	Cm48: Isso, porque eu não conseguia me afastar, mas eu também eu não concordava com o que eles faziam, não gostava, mas não conseguia me afastar deles, assim pelas nossas conversas e pelos nossos laços de amizade, mas não pelas atitudes, entende? L49: umhum, tu não valorizava as atitudes deles, o que eles faziam, mas o que era de bom da relação de vocês, você gostava. Cm50: hum. [...]	

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) para responsáveis

Caro pai, mãe ou responsável pelo(a) adolescente, meu nome é Letícia Leite Bessa, sou Psicóloga e estudante do curso de mestrado da Universidade Federal do Ceará. Estou realizando uma pesquisa com o título “*Adolescências e ‘situação de risco’: um estudo narrativista-dialógico sobre trajetórias de vida*” e estou convidando seu filho/filha para participar desta pesquisa. O objetivo desta pesquisa é analisar como adolescentes significam as situações de risco em suas narrativas de vida. A sua autorização para participação do seu filho/filha é importante, mas você não deve autorizar contra a sua vontade. Leia as informações e faça qualquer pergunta que quiser.

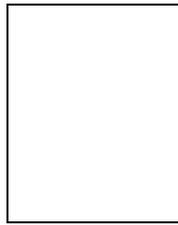
1. Ao autorizar que seu filho/filha participe deste estudo você deve permitir que eu o(a) entreviste numa sala da Edisca. Será uma entrevista em que eu pedirei ao adolescente que conte sua história de vida do modo que quiser, de acordo com as suas lembranças. Somente ao final, serão realizadas algumas perguntas para esclarecimentos sobre o que ele ou ela contou. A entrevista não tem duração determinada; o jovem pode levar o tempo que quiser para contar a sua história e responder às perguntas ao final. Esta participação não irá atrapalhar as atividades escolares do seu filho/filha.
2. Você tem a liberdade de recusar a participação de seu filho/filha neste estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você ou seu filho/filha.
3. A identificação das pessoas que participarem desta pesquisa será mantida em segredo. As respostas do seu filho/filha serão gravadas e transcritas para facilitar a análise das respostas, porém sua identidade não aparecerá em nenhum documento. No lugar do nome do adolescente aparecerá um código nos relatórios desta pesquisa. Se você der a sua autorização por escrito, assinando a Permissão para utilização das transcrições das gravações, as informações fornecidas serão divulgadas somente em ambientes científicos entre estudiosos do assunto, garantindo o sigilo e a sua não-identificação.
4. A participação nesta pesquisa não traz complicações, nem desconforto para você ou seu filho/filha.
5. Ao participar desta pesquisa nem você nem seu filho/filha terão nenhum benefício direto, mas espero que esta pesquisa dê informações importantes sobre a adolescência de Fortaleza, como também possibilite futuramente reflexões às instituições que desenvolvem ações com adolescentes.
6. Você nem seu filho/filha não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação. Entretanto, você poderá receber uma cópia contendo os resultados da pesquisa, se você quiser.
7. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através do telefone 9619.9755 (pode ligar a cobrar) ou do e-mail leticialitepsi@yahoo.com.br.
8. Se você tiver algum questionamento ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará no seguinte telefone: 3366-8338. Ou pelo endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, 1127. Rodolfo Teófilo.

Somente depois de ter entendido o que foi lido e explicado é que você deverá assinar duas cópias deste documento. Uma das cópias ficará com você e outra ficará comigo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Eu, _____, RG nº _____ declaro que é de livre e espontânea vontade que estou autorizando a participação do meu filho/filha como voluntário(a) da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, depois da leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o Termo e também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo. Dou o meu consentimento de livre e espontânea vontade, sem que eu tenha sido forçado a participar e assinar.

Fortaleza, _____ de _____ de 2009.



Digital do(a) responsável do(a) participante (se não assina)

Nome do(a) Responsável: _____

Assinatura do(a) Responsável: _____

Assinatura do(a) Participante: _____

Assinatura da Entrevistadora/Pesquisadora: _____

Profa. Dra. Idilva Maria Pires Germano (orientadora): _____

Permissão para utilização das transcrições das gravações

Eu, por meio deste, dou à pesquisadora Leticia Leite Bessa a permissão para usar as transcrições das gravações realizadas com meu filho/filha durante a pesquisa “**Adolescências e ‘situação de risco’: um estudo narrativista-dialógico sobre trajetórias de vida**”. A permissão é para que os conteúdos das transcrições possam ser utilizados em publicações e encontros científicos para ilustrar aspectos do cotidiano adolescente, em debates entre grupos de pesquisa ou ainda para fins didáticos. Eu estou ciente de que os participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome e que meu anonimato e privacidade estarão preservados.

Fortaleza, _____ de _____ de 2009

Assinatura do(a) Responsável: _____

Assinatura do(a) Participante: _____

ANEXO G – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará



Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 295/09

Fortaleza, 09 de outubro de 2009

Protocolo COMEPE nº 287/ 09

Pesquisador responsável: Letícia Leite Bessa

Deptº./Serviço: Escola de Dança e Integração para Criança e Adolescente- EDISCA

Título do Projeto: “Adolescências e “situação de risco”: um estudo narrativista-dialógico sobre trajetórias de vida”

Levamos ao conhecimento de V.S^a. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o projeto supracitado na reunião do dia 08 de outubro de 2009.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente,

Mirian Parente Monteiro.

Dra. Mirian Parente Monteiro
Coordenadora Adjunta do Comitê
de Ética em Pesquisa
COMEPE/UFC