



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

**DESENVOLVIMENTO DO SELF NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA
ADULTA: UM ESTUDO LONGITUDINAL COM JOVENS BAIANOS**

ELSA DE MATTOS

**Tese apresentada no Programa de Pós-
Graduação do Instituto de Psicologia da
Universidade Federal da Bahia como exigência
parcial para obtenção do grau de Doutor em
Psicologia.**

**Área de Concentração: Psicologia do
Desenvolvimento**

Orientador: Prof. Dr. Antônio Marcos Chaves

Salvador

2013

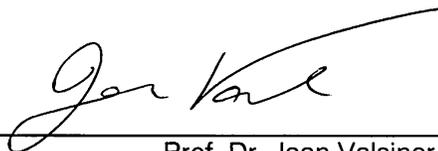
Mattos, Elsa de
M435 Desenvolvimento do self na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos / Elsa de Mattos. – Salvador, 2013. 277f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Marcos Chaves
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, 2013.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Self (Psicologia). 3. Desenvolvimento Humano. 4. Jovens – Mudanças (Psicologia) - Salvador, Ba. I. Chaves, Antônio Marcos. II. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD – 152.2

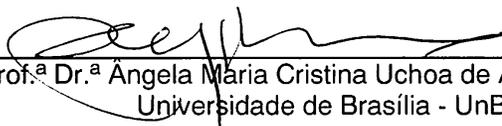
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Jaan Valsiner
Clark University – ClarkU



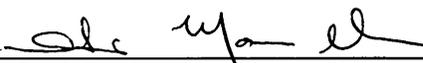
Prof.ª Dr.ª Giuseppina Marsico
Università Degli Studi di Salerno



Prof.ª Dr.ª Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco
Universidade de Brasília - UnB



Prof.ª Dr.ª Ana Cecilia de Sousa Bastos
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof. Dr. Antônio Marcos Chaves
Universidade Federal da Bahia - UFBA

RESUMO

Mattos, E. de (2013). Desenvolvimento do *self* na transição para a vida adulta: Um estudo longitudinal com jovens baianos. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

O presente estudo teve como objetivo analisar os processos envolvidos na experiência de “ser jovem”, a partir da perspectiva da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento* e da *Teoria do Self Dialógico*, considerando especificamente as transformações que ocorrem nas configurações e reconfigurações do sistema de posicionamentos do *self*, durante um período crítico de desenvolvimento no qual múltiplas transformações simultâneas tendem a acontecer. A proposta foi dar continuidade à pesquisa realizada no âmbito do mestrado. Participaram do estudo seis jovens (três do sexo feminino e três do sexo masculino), moradores de comunidades da periferia de Salvador, Bahia, que tomaram parte do estudo anterior. Buscamos explorar os mecanismos presentes em três dimensões relevantes da vida dos jovens: (1) construção de um sistema de valores; (2) busca de pertencimento e (3) construção de um *vir-a-ser*, envolvendo uma perspectiva de tempo direcionada para o futuro. A ideia foi explicitar a dinâmica do self-em-movimento, com base em um estudo longitudinal de casos, procurando ilustrar como tais mecanismos operam ao longo do tempo. A abordagem metodológica envolveu três etapas de levantamento de dados: na primeira, os jovens estavam com 18 a 19 anos (etapa desenvolvida no estudo do mestrado), na segunda rodada, com 21 a 22 anos e na terceira, com 22 a 23 anos. Os instrumentos utilizados foram entrevistas narrativas em profundidade, ficha de dados sociodemográficos, diário de campo e análise de perfis em redes sociais (somente na segunda etapa). Após transcritos, os dados foram analisados por meio do procedimento especialmente desenvolvido para esta tese, combinando análises *meso-* e *microgenéticas*, mediante uma *análise longitudinal de posicionamentos*. Os resultados apontam para a relevância que a dinâmica de transformação do *self* envolve *ciclos hierárquicos de produção de inovações*, tanto no campo do *self* como nas esferas da experiência em que os jovens se inserem. A análise dos casos ilustra que os posicionamentos e reposicionamentos dos jovens associam-se com a emergência de signos promotores, através de sínteses catalíticas, resultando na construção de uma trajetória de vida orientada pelo valor da “*responsabilidade*” e também por um *vir-a-ser* que emerge como uma projeção futura. Além disso, as análises ilustram como vínculos de co-pertencimento são criados entre os jovens e a comunidade através de *ciclos de co-emergência interdependente de inovações*. Em tais processos, destaca-se o papel dos outros sociais como agentes catalisadores que fornecem um reconhecimento antecipado para os jovens de uma perspectiva alternativa de futuro.

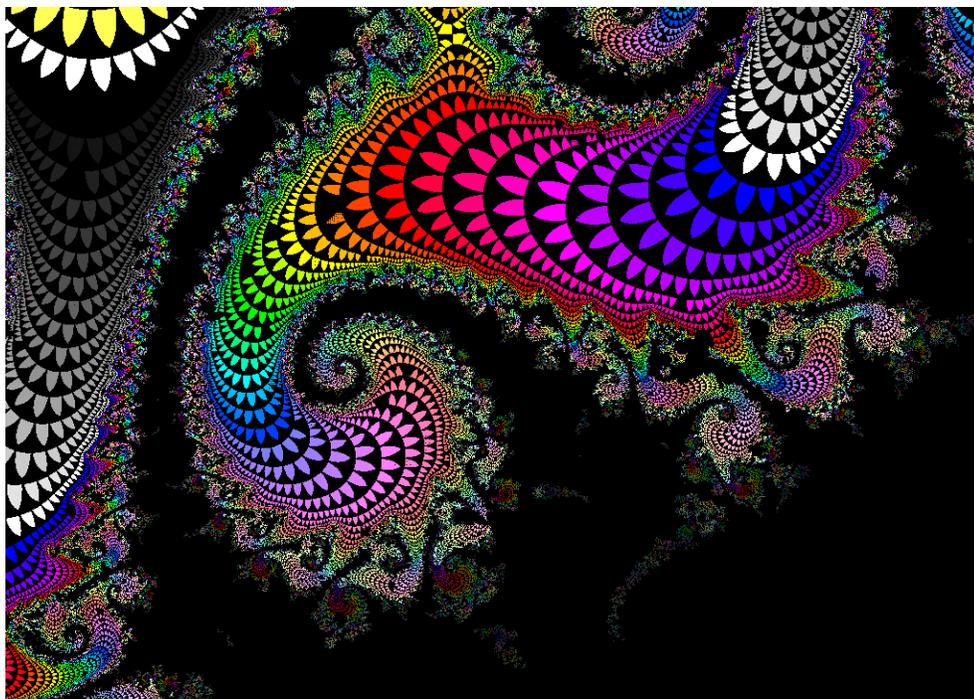
Palavras-chave: *Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento do Self, Transições, Jovens.*

ABSTRACT

Mattos, E. de (2013). *Self* development in the transition to adulthood: A longitudinal study with youth from Bahia. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

The present study aimed to analyze the processes involved in the experience of "being young", from the perspective of Cultural Developmental Psychology and Dialogical Self Theory, specifically considering the changes that occur in the configurations and reconfigurations of the *self* system during a critical developmental period in which multiple concurrent transformations tend to happen. Our purpose was to follow up a previous study conducted for the master degree. Participants were six young people (three females and three males), residents of communities on the outskirts of Salvador, Bahia, who took part in the previous study. Specifically we explored the mechanisms present in three relevant dimensions of the lives of young people: (1) construction of a value system, (2) search for belonging and (3) building a sense of "*becoming*", involving the construction of a future oriented time perspective. The idea was to show the self-dynamic in-motion based on a longitudinal cases, illustrating how these mechanisms operate over time. The methodological approach involved three steps of data collection: first, the youths were 18 to 19 years (step master), in the second round, with 21 to 22 years old and in the third, with 22 to 23 years. The instruments used were in-depth narrative interviews, sheet socio-demographic data, field diary and analyzing social network profiles (only in the second stage). Once transcribed, the data were analyzed using the procedure especially developed for this thesis, combining *meso*- and *microgenetic* analysis through an analysis of longitudinal positions. The results show the impact that the dynamic transformation of hierarchical self involves cycles of production innovations, both in the field of self as in the spheres of experience that young people fall. The cases illustrate that specifically placements and young replacements are associated with the emergence of signs promoters through catalytic synthesis, resulting in the construction of a life path guided by the value of "*responsibility*" and also a coming-to-be that emerges as a future projection. Moreover, the cases illustrate how co-membership ties are created between youth and the community through cycles of interdependent co-emergence of innovations. In such cases, we highlight the role of other social agents as catalysts that provide early recognition to young people an alternative perspective for the future.

Key-words: *Human Development, Self Development, Transitions, Youth.*



Labirinto

Jorge Luis Borges

Não haverá nunca uma porta. Estás dentro
E o alcácer abarca o universo
E não tem nem anverso nem reverso
Nem externo muro nem secreto centro.
Não esperes que o rigor de teu caminho
Que teimosamente se bifurca em outro,
Que obstinadamente se bifurca em outro,
Tenha fim. É de ferro teu destino
Como teu juiz. Não aguardes a investida
Do touro que é um homem e cuja estranha
Forma plural dá horror à maranha
De interminável pedra entretecida.
Não existe. Nada esperes. Nem sequer
No negro crepúsculo a fera.

AGRADECIMENTOS

*Aos meus avós, **Nathan e Elza Coutinho** (in memoriam), por sempre me apoiarem nas coisas mais importantes da vida, entre as quais meus estudos.*

*Aos meus pais, **Sônia Coutinho e Florisvaldo Mattos**, na tentativa de construir entre o nosso ir-e-vir um aro, um elo.*

*Ao meu querido tio “Carlito”, **Carlos Nelson Coutinho** (in memoriam), pela amizade e exemplo de dedicação à vida acadêmica e porque, sem ele e suas ideias marxistas, eu jamais teria compreendido em que consiste uma síntese catalítica (dialética).*

*Ao meu querido Professor Orientador, **Antônio Marcos Chaves**, pelo acolhimento, pelos ensinamentos, pela tranquilidade e pelo incentivo à autonomia investigativa, sempre mostrando dedicação e humildade.*

*À Professora **Ana Cecília Bastos** pelo acolhimento à criatividade, pela busca pela poesia em todos os cantos da vida*

*Aos meus colegas e amigos do grupo de pesquisa dos “maternos”, e mais especialmente a **Vívian Volkmer Pontes, Márcio Santana e Delma Bastos**, pelas leituras compartilhadas, pela generosa disponibilidade e pelo apoio nos momentos exigentes de criação e produção científica. Em nossos diálogos frequentes, vocês se tornaram uma parte muito importante do meu self-dialógico e me ajudaram muito na construção dessa tese.*

*Á minha amiga **Sara Chaves** que me ajudou na versão para o Português do capítulo correspondente ao Caso Nelson (escrito e publicado originalmente em Inglês), possibilitando entregar essa tese no prazo!*

*Aos membros da banca: Profas. Dras. **Ana Cecília Bastos, Angela Uchôa Branco e Guisepinna Marsico** e, especialmente, ao Professor **Jaan Valsiner**, pela sua generosidade em partilhar o conhecimento – esse bem tão precioso!*

Aos jovens que fizeram parte deste estudo e a todos os jovens entrecruzam com os meus os seus caminhos, obrigada.

E, finalmente, àqueles que iluminam todos os meus caminhos e sem os quais nada teria sentido: Luca, Bia e Gui

MUITO OBRIGADA!

SUMÁRIO

LISTADE FIGURAS.....	viii
LISTA DE TABELAS.....	ix
LISTA DE ANEXOS.....	x
INTRODUÇÃO.....	1

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 - <i>Ser Jovem: Uma condição simultaneamente social e subjetiva.....</i>	7
CAPÍTULO 2 - <i>Os Múltiplos Espaços de Ser Jovem.....</i>	25
CAPÍTULO 3 - <i>Desenvolvimento Humano, Cultura e Self.....</i>	46

PARTE II – ABORDAGEM METODOLÓGICA

DEFINIÇÃO DO OBJETO E OBJETIVOS.....	74
METODOLOGIA.....	77

PARTE III – ESTUDOS EMPÍRICOS

Caso Jane.	96
Caso João Pedro.....	124
Casos George, Marcelo e Neuza.....	155
Caso Nelson.....	190

PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
Referências.....	236
Anexos.....	253

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Construção de uma Hierarquia de Controle Semiótico.....	51
Figura 2. Esquema Básico de Processos Semióticos Catalíticos Produtores de Sínteses.....	55
Figura 3. Representação das Trajetórias de Vida de acordo com o TEM.....	66
Figura 4. Unidade Estrutural Mínima de Construção do Presente Evanescente.....	69
Figura 5. Ponto de <i>Equifinalidade</i> das Trajetórias no Tempo Irreversível.....	80
Figura 6. Modelo de Abordagem das Entrevistas Narrativas.....	86
Figura 7. Crescimento da <i>Autorregulação</i> através Uso Hierárquico de Signos.....	118
Figura 8. Diferenciações Emergentes na Trajetória de Vida de Jane.....	121
Figura 9. Um dos mais tradicionais Terreiros de Salvador: Ilê Axé Opô Afonjá.....	128
Figura 10. Jogo de Búzios.....	130
Figura 11. Ciclo Catalítico de Inovação na Cultura Pessoal de JP.....	144
Figura 12. Ciclo Catalítico de Inovação na Comunidade do <i>Terreiro</i> de Candomblé.....	149
Figura 13. Ciclos Catalíticos Multiníveis de Transformação.....	151
Figura 14. Extensões Perceptivas a partir de um Determinado Estado <i>COMO-É</i>	158
Figura 15. Unidade de Análise em Consonância com o Princípio da <i>Historicidade</i>	159
Figura 16. Formação do Campo A – <i>Não-A</i>	161
Figura 17. Desdobramentos de Posições e Objetos Mediadoras(res) ao Longo do Tempo.....	163
Figura 18. Hierarquia Intransitiva e sua Ruptura Inovadora.....	165
Figura 19. Construção de Hierarquias Intransitivas de Posicionamentos.....	179
Figura 20. <i>Autorregulação</i> através da Cadeia Hierárquica de Produção de Novos Sentidos.....	186
Figura 21. Trajetória de Emergência de um Signo Inibidor Forte.....	210
Figura 22. <i>Autorregulação</i> através de um Signo Inibidor Forte.....	217
Figura 23. Trajetória de Posicionamentos Rígidos no Desenvolvimento de Nelson.....	218
Figura 24. Desdobramentos de Posições e Objetos mediadoras(res) ao Longo do Tempo.....	233

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características Sociodemográficas dos Jovens.....	82
Tabela 2. Resumo Cronológico das Etapas da Pesquisa.....	84
Tabela 3. Síntese dos Posicionamentos de Jane.....	109
Tabela 4. Síntese dos Posicionamentos de João Pedro.....	142
Tabela 5. Síntese dos Posicionamentos de George.....	172
Tabela 6. Síntese dos Posicionamentos de Marcelo.....	173
Tabela 7. Síntese dos Posicionamentos de Neuza.....	174
Tabela 8. Síntese dos Posicionamentos de Nelson.....	203

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	254
ANEXO B – Roteiro das Entrevistas Narrativas.....	255
ANEXO C – Ficha de Dados Sociodemograficos.....	256
ANEXO D – Quadro de Análise Longitudinal de Posicionamentos.....	257
ANEXO E – Quadro Comparativo de Posicionamentos.....	262
ANEXO F – Tabela de Síntese de Posicionamentos.....	265
ANEXO G – Trajetórias de Vida Individuais.....	265

INTRODUÇÃO

Em pesquisa anterior, que resultou em nossa dissertação de mestrado (Mattos, 2008), buscamos compreender os desafios e oportunidades encontrados por jovens participantes de um Programa de Aprendizagem desenvolvido por uma ONG, sediada em Salvador, Bahia. Naquele momento, focalizamos, sobretudo, as suas experiências de inserção laboral, identificando as principais mudanças percebidas em meio a este processo e também para os desafios que se apresentavam. Um dos maiores desafios apontados pelos jovens foi integrar a experiência de trabalho com outras experiências significativas em suas vidas, tais como, por exemplo, a escola e as atividades de lazer com amigos. Os resultados apontaram que a entrada no Programa de Aprendizagem representou para os jovens tanto uma ruptura significativa em suas vidas quanto, ao mesmo tempo, uma oportunidade para desenvolverem novas habilidades e de uma nova forma de perceberem a si mesmos e ao mundo.

Diante disso, consideramos que seria relevante continuar nosso estudo, buscando aprofundar a compreensão dos processos subjetivos vivenciados pelos jovens, entendendo como eles negociam novas formas de perceberem a si mesmos e enfrentarem seus desafios, a partir das relações com as diversas esferas da experiência nas quais passaram a transitar. Além disso, identificamos uma importante lacuna nos estudos sobre a juventude. As mudanças relacionadas aos processos subjetivos são frequentemente negligenciadas. O estudo do mestrado, portanto, nos permitiu perceber que deveríamos avançar em nosso trabalho investigativo no sentido de buscar compreender a experiência de “ser jovem” como simultaneamente social e subjetiva.

Surgiu, assim, a ideia de fazer um estudo de caso longitudinal, de forma a apreender os processos pelos quais os jovens constroem novos sentidos de si mesmos e do mundo, navegando por entre diversas esferas significativas da experiência. Pela nossa proximidade com a ONG em que realizamos a pesquisa do mestrado, vislumbramos que ser possível dar continuidade ao acompanhamento dos jovens que haviam participado no estudo anterior. Então, retomamos o contato e conseguimos que seis, entre os dez jovens que participaram do estudo do mestrado, tomassem parte no novo estudo. O foco do nosso interesse no doutorado foi orientado pela ideia de que os anos da juventude – especialmente entre os 15 e 25 anos de idade – constituem uma janela especialmente relevante no curso da vida da pessoa, na qual existe a tendência de emergirem experiências complexas que demandam o desenvolvimento do *self* no sentido da

auto-organização, especialmente quando a pessoa jovem busca incluir-se e ser incluída em novas esferas da experiência (i.e. trabalho, grupos de jovens, universidade, etc.).

Desse modo, chegamos seguinte questão: quais os processos de transformação que ocorrem no campo do *self* dos jovens e que estão mais fortemente associados com a experiência de “ser jovem”? Partindo daí, nos debruçamos detidamente sobre a literatura na área e suscitamos outras questões associadas a ela. No plano da experiência de “ser jovem” identificamos que o processo de construção de valores – e especialmente do valor da “*responsabilidade*” – emerge como sendo muito relevantes nessa etapa da vida. Como os jovens constroem o valor da responsabilidade? Além disso, identificamos, também, que a esfera da experiência do trabalho parecia suscitar conflitos com demandas e interesses dos jovens presentes em outras esferas da experiência (i.e. família, escola, lazer). Então, um sentido de pertencimento a múltiplas esferas da experiência parece estar sendo questionado neste momento da vida. Como os jovens constroem um sentido ou vínculo de pertencimento? Por último, também nos intrigamos pela forma como alguns jovens, após a experiência de trabalho, construíram perspectivas alternativas de futuro, motivaram-se a alcançar uma profissão, a estudar mais, entrar na universidade. Então nos perguntamos: como os jovens constroem uma perspectiva temporal orientada para o futuro, de forma que podem direcionar suas ações e pensamentos para objetivos que pretendem alcançar?

Todos esses mecanismos parecem estar correlacionados, mas julgamos que seria importante fazer um estudo que nos permitisse explorar, de forma pormenorizada, os mecanismos presentes em três dimensões específicas do “ser jovem”: (1) construção de um sistema de valores; (2) busca de pertencimento e (3) construção de um *vir-a-ser*, envolvendo uma perspectiva de tempo direcionada para o futuro.

Para a consecução da presente proposta de estudo, pareceu-nos não somente pertinente, mas imprescindível começarmos procurando conhecer, conforme apresentaremos no Capítulo 1, quais as concepções que atualmente prevalecem no âmbito acadêmico sobre a juventude, sobre a experiência de “ser jovem”. Este capítulo tece um panorama geral acerca dos estudos sobre a juventude enquanto campo de pesquisa, indicando as lacunas apresentadas pelas perspectivas que vêm sendo adotadas na área. As informações que obtivemos na literatura nos permitiram perceber que predomina, contemporaneamente, no âmbito das Ciências Humanas, uma perspectiva da juventude como condição social, que enfatiza os elementos estruturais como

determinantes das vivências da juventude. Porém, essa compreensão vem sendo complementada por outras abordagens que consideram processos subjetivos como essenciais à experiência de “ser jovem”. A proposta desta tese é, justamente, aprofundar as investigações que busquem capturar a singularidade dos mecanismos que estão em jogo na construção subjetiva do “ser jovem”, enfatizando os processos de *internalização* e *externalização* que configuram a subjetividade. Consideramos que “ser jovem” constitui simultaneamente um fenômeno sociocultural, subjetivo e desenvolvimental, incluindo tanto as canalizações e discursos sociais, quanto as construções e posicionamentos pessoais, numa interface entre a cultura coletiva e a cultura pessoal, em permanente movimento transformativo. Acreditamos que estudos como este, desenvolvidos no campo da Psicologia, podem fazer uma contribuição significativa nessa direção.

Discutiremos, em seguida, no Capítulo 2, os múltiplos espaços de “ser jovem”, deslocando o nosso foco de análise para os *espaços* nos quais os jovens brasileiros circulam. Partindo de uma crítica à noção tradicional de “contexto”, concebido como localizado externamente à pessoa, buscaremos discutir as noções de *esferas da experiência* (Zittoun, Aveling, Gillespie & Cornish, 2012) e de *zonas de fronteira* (Rayner, 2011; Marsico, 2011; Marsico & Innacomme, 2012), que se complementam e servem de referência para a noção de *espaço de ser jovem* que iremos desenvolver aqui. A ideia é mostrar que os jovens circulam em uma pluralidade de *esferas da experiência* – i.e. família, lazer, trabalho, escola, etc. – que demandam deles um crescente domínio sobre os diferentes artefatos e rotinas sociais, bem como sobre as práticas discursivas e conjuntos semióticos que são constitutivos desses espaços. O presente estudo volta-se, portanto, para compreender mais profundamente os mecanismos envolvidos na construção do *pertencimento* em múltiplas esferas da experiência, ao lado de outros dois eixos fundamentais da experiência juvenil, a saber, a construção de um sistema de valores e de uma perspectiva de tempo orientada para o futuro.

O Capítulo 3 aborda as perspectivas conceituais que fundamentam nosso estudo, expondo o olhar teórico sobre o qual se formulam as proposições desta tese. O capítulo discute o desenvolvimento humano na sua constituição simultaneamente cultural, histórica, social e psicológica, trazendo para o primeiro plano as contribuições da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento* (Valsiner, 2006, 2007, 2010, 2012; Zittoun 2006a; 2008, 2009) e da *Teoria do Self Dialógico* (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Salgado & Gonçalves, 2007; Salgado &

Hermans, 2005, Hermans & Hermans-Jensen, 2003; Hermans, 2002, 2001). Buscamos também complementar nossa análise com o *Modelo de Equifinalidade das Trajetórias*, por entender que ele nos ajuda a perceber mais claramente a articulação entre o que foi vivido e o que é projetado, imaginado, na constituição das trajetórias de vida. Tal articulação possibilitou aprofundar o entendimento o self-em-movimento de transformação permanente, considerando tanto as mudanças *micro-* e *mesogenéticas* quanto seus desdobramentos *ontogenéticos*. A construção que propomos aqui, portanto, avança no sentido de aprofundar a compreensão da natureza *afetiva-dialógica-semiótica* dos processos de *autorregulação* que caracterizam o “ser jovem”, envolvendo a construção de novos sentidos de si e a busca de integração entre as esferas da experiência de vida ao longo do tempo, mediada por relações dialógicas com outros sociais significativos.

Na Parte II deste estudo, expomos a abordagem metodológica que construímos para realizar esta pesquisa. Partimos de um olhar longitudinal sobre casos singulares, vistos como sistemas em movimento, sem fragmentar seus componentes em unidades separadas. Para isso, construímos um procedimento de análise denominado por nós como *Análise Longitudinal dos Posicionamentos do Self*. Esta abordagem partiu do estudo intensivo de casos únicos, combinando análises microgenéticas com mesogenéticas ao longo do tempo, que nos permitiram alcançar generalizações abstratas a respeito de como as singularidades operam.

A Parte III relata os casos dos jovens *Jane, João Pedro, George, Marcelo, Neuza e Nelson*. Embora todos os processos estudados se encontrem interligados, operando de forma sistêmica, os Estudos de Caso elaborados nesta pesquisa possibilitaram um olhar mais aprofundando sobre os mecanismos específicos que atuam em cada um dos processos investigados. Os Estudos de Casos aqui relatados ilustram os processos em curso. Em cada um deles, um determinado processo foi enfatizado e apresentado separadamente, por questões didáticas. O caso de Jane abordou mais detalhadamente o processo de construção de valores (e mais especificamente o valor da “responsabilidade”). O caso de João Pedro ilustrou o mecanismo de construção de vínculos de pertencimento através de *ciclos de co-emergência interdependente de inovações*, atuando tanto no campo da cultura pessoal quanto da cultura coletiva. Em seguida, os casos de George, Marcelo e Neuza serviram conjuntamente para abordar o processo de construção de uma perspectiva de tempo orientada para o futuro, mediante a projeção de um *vir-a-ser-profissional*. Finalmente, o caso do jovem Nelson permitiu mostrar o

que acontece quando esses mecanismos não entram em operação e as sínteses geradoras de transformações não ocorrem.

É nesta perspectiva que este estudo pretende compreender os processos envolvidos no “ser jovem”, buscando contribuir, ainda, para mostrar o self-em-movimento, explicitando a forma como os jovens integram diversas esferas da experiência de vida ao longo do tempo, um processo mediado por relações dialógicas com outros sociais significativos.

PARTE I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPITULO 1

Ser Jovem: Uma condição simultaneamente social e subjetiva

O presente capítulo se debruça sobre o fenômeno abordado no presente estudo. Em termos gerais, nos interessamos por entender a experiência de ser jovem, buscando investigar mais especificamente os *processos subjetivos* que eles vivenciam nesse período da vida, especificamente com foco sobre as transformações no campo do *self*. O capítulo tece um panorama geral acerca dos estudos sobre a juventude enquanto campo de pesquisa, indicando as lacunas apresentadas pelas perspectivas que vêm sendo adotadas na área.

A passagem dos jovens para a vida adulta tem sido considerada por diversos pesquisadores como um dos momentos mais críticos do ciclo vital, no qual podem ocorrer diversas mudanças e transformações psicossociais simultâneas, que perpassam as relações da pessoa com seu contexto (Dayrell, 2007; Leão, Dayrell, & Reis, 2011; Settersten, 2007a; Zittoun, 2006b). Pesquisas na área da juventude são especialmente relevantes para compreender os processos por meio dos quais os jovens participam na produção e reprodução da vida social e cultural e, também, para explorar a maneira como eles constroem e negociam suas posições identitárias (Zittoun, 2007a, 2007b). Nessa linha, estudos realizados com jovens vêm sendo objeto de interesse recente tanto no campo da Sociologia quanto da Psicologia.

Em especial, governos e organismos internacionais, bem como pesquisadores em diversos países, estão cada vez mais preocupados em compreender os percursos trilhados pelos jovens na busca por uma inserção produtiva na sociedade, visto que os processos de exclusão social os atingem dramaticamente, especialmente aqueles jovens moradores das periferias dos grandes centros urbanos. Diversos estudos vêm contribuindo para criar um campo de conhecimento dedicado à compreensão da juventude, subsidiando a criação de políticas sociais destinadas a esse público. No Brasil, estas pesquisas estão recebendo progressivamente mais atenção sistemática, especialmente nas duas últimas décadas, quando diversos estudos foram desenvolvidos para subsidiar a criação do “*Estatuto Nacional da Juventude*” – instrumento jurídico-político que reconhece o jovem como sujeito de direitos e deveres e permite formular políticas direcionadas a esse grupo. Este Projeto de Lei atualmente se encontra em tramitação no Congresso Nacional e foi criada uma Comissão Nacional da Juventude ligada à Presidência da República.

No presente estudo, consideramos que é necessário avançar ainda o campo dos estudos sobre os processos subjetivos vivenciados pelos jovens. Tal perspectiva possibilita compreender os modos de “ser jovem” e pode contribuir para elucidar os processos reguladores das relações entre os jovens e os ambientes nos quais transitam, pois a juventude corresponde a um momento do ciclo vital no qual diversas mudanças simultâneas tendem a ocorrer na vida da pessoa, possivelmente intensificando os processos de transformação do *self*. Portanto, o estudo aqui elaborado destina-se à compreensão das transformações subjetivas vivenciadas nesse momento da vida, ou seja, as transformações que ocorrem especificamente no campo da subjetividade dos jovens, explorando processos tais como a configuração ou (re)configuração dos sentidos de si mesmo e do mundo e a relação desses processos com a construção de trajetórias desenvolvimentais.

De maneira geral, predomina entre os pesquisadores a ideia de que a “juventude” é uma etapa da vida construída culturalmente e que possui características históricas e sociais específicas. A juventude é vista como um momento de transformações simultâneas na vida da pessoa, influenciadas por mudanças ou demarcações socioculturais (i. e. inserção laboral, mudanças na família, conclusão dos estudos, etc.). No entanto, as transformações que envolvem a construção ou configuração de um conjunto de sentidos pessoais – i.e. sentidos subjetivos – que orientam as ações presentes e futuras da pessoa ainda são pouco exploradas na área acadêmica (Zittoun, 2007a).

O campo de estudos acerca da juventude concebe esse momento do ciclo vital a partir de duas perspectivas fundamentais: uma associada às condições socioculturais e outra às condições ou ao campo propriamente psicológico (subjetivo). A primeira perspectiva – aquela que considera a juventude como fenômeno sociocultural – tem sido mais amplamente difundida e discutida na literatura. A segunda – que percebe a juventude a partir da experiência subjetiva – ainda vem sendo pouco aprofundada. O presente estudo avança na direção de uma integração entre as duas perspectivas, buscando compreender o “ser jovem” tanto como *condição sociocultural* quanto como *experiência subjetiva*, considerando, simultaneamente, seu caráter *desenvolvimental*. Esta tese tem, portanto, como foco central o *desenvolvimento do “self”* – enfatizando a compreensão dos processos que levam à construção de um campo de sentidos de

“si” e do mundo no período específico da vida que engloba os anos finais da adolescência entre os 15 e 24 anos de idade¹.

Juventude como Condição Sociocultural

Esta concepção, predominante na literatura, está presente especialmente no campo da Sociologia. As pesquisas que caracterizam a juventude enquanto período de “*transição para a vida adulta*” situam-se aqui, bem como aquelas que assumem uma posição crítica frente a esta perspectiva. Uma das perspectivas tradicionalmente mais adotadas pelos estudos que compreendem a juventude como *condição sociocultural* é a *Abordagem do Curso da Vida* (Camarano, Mello, & Kanso, 2006; Elder & Shanahan, 2006; Furstenberg, Rumbaut, & Settersten, 2005; Mortimer, 2003). A maioria dos estudos neste campo enfatiza aspectos macrosociais e/ou contextuais como sendo determinantes para compreender os processos vivenciados pelos jovens. Fatores como, por exemplo, obtenção do primeiro emprego, formação de uma família, parentalidade, assim como a organização das instituições do sistema educacional, funcionamento do mercado de trabalho e arranjos familiares presentes em uma determinada sociedade são vistos como condicionantes estruturais do desenvolvimento nessa etapa da vida, determinantes do modo de ser jovem. Tais eventos seriam responsáveis pela definição das entradas e saídas em certos papéis sociais (na escola, no mundo do trabalho, na família), servindo para configurar e delimitar o que é normativo e não normativo para os jovens na sociedade em que habitam (Camarano et al., 2006; Heinz, 2004; Kerckhoff, 2004; Walther, 2006).

As pesquisas utilizando a *Abordagem do Curso da Vida* utilizam conceitos como “*transições*” e “*trajetórias*” para caracterizar as mudanças experimentadas pela pessoa ao longo da vida. *Transições* são concebidas como momentos em que diversas mudanças ocorrem simultaneamente na vida da pessoa, envolvendo eventos que desencadeiam transformações significativas nos papéis que ela ocupa (Elder & Shanahan, 2006). As *trajetórias* referem-se às sequências de mudanças ou movimentos do indivíduo que vão configurando determinados percursos atualizados ao longo do tempo (Elder & Shanahan, 2006, Lévy & Team, 2005). A abordagem metodológica predominante nesses estudos é quantitativa e a coleta dos dados,

¹ Este grupo etário – dos 15 aos 24 anos – vem sendo referido convencionalmente no Brasil e em contextos internacionais tanto para abordagens demográficas, quanto para a formulação de políticas sociais direcionadas aos jovens (Abramo, 2005; Camarano et al., 2006).

realizada através de *surveys longitudinais*, é acompanhada por procedimentos sofisticados de análise estatística que buscam descrever continuidades e descontinuidades de mudanças no período da juventude (Camarano et al., 2006; Elder & Shanahan, 2006). Este tipo de *survey* privilegia a mensuração de *estados* ou *resultados finais* que a pessoa apresenta em determinados pontos do ciclo vital, entretanto, não consegue revelar os mecanismos – a *dinâmica* intrínseca aos processos desenvolvimentais que estão em jogo.

Considerando as transformações econômicas, históricas e sociais aceleradas que vêm ocorrendo nas sociedades contemporâneas, vários pesquisadores apontam para a não normatividade e descontinuidade das trajetórias desenvolvimentais dos jovens (Camarano et al., 2006; Macmillan, 2006). Ou seja, os marcadores tradicionalmente adotados como normativos para a juventude (i.e. saída da escola, entrada no mundo do trabalho, casamento, constituição de uma nova família) já não correspondem às experiências vividas atualmente pela maior parte dos jovens. Nesse sentido, os estudos apontam que uma pessoa pode ter filhos sem sair da casa dos pais, engajar-se em empregos temporários, muitas vezes precários, sem alcançar estabilidade profissional e financeira, começar a trabalhar e continuar os estudos e assim por diante. Existe, portanto, uma simultaneidade nas transformações vivenciadas no período da juventude que faz com que não existam diferenças muito marcantes entre “ser jovem” e “ser adulto”, pois muitos eventos ocorrem simultaneamente ou inversamente ao que tradicionalmente seria esperado (Camarano et al., 2006).

Recentemente, no Brasil, algumas pesquisas vêm sendo realizadas partindo da *Abordagem do Curso da Vida*, utilizando *surveys longitudinais*. Estes estudos revelam que alguns aspectos socioculturais delimitam as experiências dos jovens brasileiros (Camarano et al., 2006; Camarano, Mello, Pasinato, & Kanso, 2004). Eles apresentam, por exemplo, trajetórias desenvolvimentais despadronizadas, configurando percursos cada vez mais complexos, marcadas pela experiência de diversos eventos sociais simultâneos (p. ex., trabalho conjugado com estudo; estudo com parentalidade, etc.). Além disso, alguns eventos têm caráter reversível (p. ex., saída da casa dos pais e posterior retorno). No entanto, no Brasil, as trajetórias juvenis assumem características específicas, diferentes daquelas presentes nas trajetórias dos jovens dos países desenvolvidos. Por exemplo, muitos jovens começam a trabalhar ainda na adolescência, antes de concluir a escolaridade básica, e permanecem simultaneamente trabalhando e estudando por um longo período de tempo (Guimarães, 2006; Mattos, 2008). Outra característica é o alto índice de

homicídios entre jovens nas camadas populares (Ferreira & Araújo, 2006), revelando a violência assustadora que marca a vida dos jovens moradores das periferias.

Entretanto, uma das limitações das pesquisas que adotam esse tipo de abordagem é a ênfase dada à dimensão macroestrutural, em detrimento de uma visão da dinâmica dos processos em curso. O foco na dimensão dos condicionantes macrocontextuais da juventude – através da identificação de eventos marcadores das trajetórias desenvolvimentais e a descrição das sequências da mudança a partir destes eventos – embora seja capaz de revelar aspectos socioculturais relevantes para o desenvolvimento dos jovens, deixa de lado uma investigação mais pormenorizada dos *processos singulares* que ocorrem e que dão origem a tais eventos. Nesse sentido, a dimensão subjetiva e processual do “ser jovem” permanece ainda pouco explorada.

Alguns autores brasileiros criticam a visão da juventude que prioriza os marcadores socioculturais considerados normativos (Abramo, 2005; Dayrell, 2007; Sposito, 2005). Eles ressaltam a necessidade de abordar a juventude enquanto condição em si mesma, e não como uma “transição” para outra etapa – *adulta* – da vida. Nessa linha, por exemplo, Camarano & Mello (2006) resalta que aquilo que era tradicionalmente considerado como “vida adulta” parece também estar passando por transformações profundas. Em função disso, argumenta a autora, não seria mais possível demarcar a “entrada” na vida adulta, pois existe uma perda dos referenciais, daqueles aspectos tradicionalmente associados com a “entrada na vida adulta”. Sposito (2005) e Dayrell (2007) também enfatizam necessidade de considerar a “condição juvenil” como *modo de “ser jovem”*, um modo de estar no mundo que é relevante e deve ser compreendido em si mesmo, i.e. focalizando nos processos vivenciados pelos jovens.

Sposito (2005) sugere que a experiência dos jovens brasileiros se caracteriza por uma condição de *desinstitucionalização*. Isto quer dizer que as instituições que tradicionalmente se ocuparam da canalização da cultura associada com a vida adulta para gerações mais jovens – tais como a família e a escola – vêm perdendo sua força e proeminência como instâncias socializadoras (Abad, 2003). Sposito resalta que novos espaços estão emergindo que possibilitam a vivência da juventude de maneira distinta das gerações passadas, levando também a novos desdobramentos da subjetividade juvenil.

Desde uma perspectiva sociológica, Dayrell (2007) aponta que, para conhecer os modos de “ser jovem”, é importante considerar, simultaneamente, duas dimensões: as maneiras de “ser

jovem” perante a sociedade e as circunstâncias necessárias para que essas maneiras se realizem. Assim sendo, essa forma de conceber a “condição juvenil” considera tanto modo como tal condição é vivida pelos jovens, cotidianamente, a partir de suas diversas experiências sociais, quanto a maneira como a sociedade constrói e atribui significado a esse momento do ciclo vital.

Muitos autores vinculados a essa perspectiva consideram que, para compreender as experiências dos jovens, é necessário situá-los no *lugar social* que eles ocupam, ou seja, o lugar em que se posicionam e são posicionados socialmente (Dayrell, 2007). Situar esse lugar é, portanto, fundamental para determinar as possibilidades e limites em torno das quais os jovens vão construir seu modo de “ser jovem”. Nessa linha, Abramo (2005) aponta que, no Brasil, a juventude é vivida centralmente no seio da família de origem, contando com sua estrutura material e afetiva. Além disso, uma das características fundamentais da vivência da juventude é que o trabalho e o estudo são contextos de socialização fortemente presentes para a maioria dos jovens, com grandes variações na qualidade e na forma em que são vividos.

Entre os jovens, o trabalho tanto pode constituir-se como atividade relevante, quanto como uma aspiração. Entretanto, quando os jovens trabalham, geralmente o fazem em condições extremamente precárias. No Brasil, o trabalho é inerente à vivência da juventude, pois aparece como constitutivo dessa experiência, condição que possibilita ao jovem transitar por diversos domínios e ter acesso a bens culturais e materiais que são associados a esse momento da vida (i.e. de lazer e entretenimento) (Dayrell, 2010).

Portanto, é legítimo afirmar que a perspectiva da juventude enquanto condição sociocultural, especialmente em sua vertente mais crítica, mostra que “ser jovem” implica um processo de *inserção* ou *inclusão* da pessoa em diversas dimensões da vida pessoal e social – especialmente família, trabalho, escola e lazer – caracterizando-se pelo trânsito em múltiplas instâncias de socialização, construídas histórica e culturalmente, envolvendo diferentes modos de “ser jovem”. Envolve, também, formas do jovem posicionar-se e ser posicionado e de expressar suas vivências e visões de si e do mundo (Abramo, 2005).

Nesse sentido, conforme sugere Abramo (2005), o que pode ser considerado marcante na juventude como condição sociocultural – especialmente no Brasil – não é propriamente a vivência de uma *moratória*, no sentido de uma “suspensão” ou “espera” para poder realizar ações futuras, tal como sustentava Erikson (1902-1994). Mas sim, a possibilidade de uma vivência diferenciada e simultânea do estudo, trabalho e lazer com vínculos menos definitivos e

com menos responsabilidade e, principalmente, da busca por uma inserção social e cultural que possibilite à pessoa participar ativamente na produção e reprodução da vida social. Conforme sugere Abramo (2005):

A juventude se torna hoje um termo-chave, uma vez que suas questões tocam em temas que são centrais nesta conjuntura histórica. A sua demanda principal é a de inserção, em uma sociedade que vive profundamente os problemas da exclusão, numa estrutura na qual não cabem todos... As dificuldades e demandas dos jovens revelam, assim, as dificuldades estruturais da sociedade (p. 70).

No entanto, embora apresente aspectos relevantes para a compreensão da vivência dos jovens no nosso contexto sociocultural e histórico, esta perspectiva enfatiza os elementos estruturais como determinantes dos processos de mudança que ocorrem no âmbito da subjetividade e assumem a *cultura* como uma força externa ao indivíduo. Tais estudos não avançam na direção de considerar mais profundamente os processos psicológicos e desenvolvimentais envolvidos nos modos de “ser jovem”, pois o foco está sempre voltado para as condições socioculturais. Nesse sentido, normas hegemônicas, práticas de socialização, instituições, representações coletivas e discursos parecem ser tomados de maneira coercitiva e determinista, agindo *sobre* a pessoa e deixando pouca margem de atuação criativa diante das circunstâncias. As explicações tornam-se superficiais, enfatizando uma transposição direta dos determinantes socioculturais para os modos de ser jovem. Entretanto, tal relação não é direta, pois a pessoa e a cultura se *co-determinam*. Por isso, é preciso aprofundar as investigações que busquem capturar a singularidade dos mecanismos que estão em jogo na construção subjetiva do “ser jovem”, enfatizando os processos de *internalização* e *externalização* que configuram a subjetividade. Acreditamos que estudos como este aqui proposto, desenvolvidos no campo da Psicologia, podem fazer uma contribuição significativa nessa direção.

Juventude como Experiência Subjetiva

Uma abordagem alternativa compreende os modos de “ser jovem” a partir dos aspectos subjetivos vivenciados nesse período da vida, partindo principalmente da ideia de que existem determinadas “tarefas” psicológicas específicas da juventude. Nessa linha, situam-se estudos considerando mudanças cognitivas, identitárias, relacionais, baseados em diversos modelos

teóricos, mas especialmente nas teorias de Piaget (1896-1980) e Erikson (1902-1994) e James Marcia (1993), que expandiu o pensamento de Erikson.

Uma das perspectivas que considera os aspectos subjetivos experimentados pelos jovens que vem ganhando notoriedade no âmbito internacional foi desenvolvida por Arnett (2000, 2004, 2006). O autor sugere que o período correspondente à segunda década da vida pode ser visto como uma etapa distinta tanto da adolescência, quanto da vida adulta, pois possui características próprias, correspondendo assim a uma nova etapa específica no desenvolvimento humano nas sociedades industrializadas – a *Aduldez Emergente*. De acordo com Arnett (2004), a *Aduldez Emergente* corresponde a um novo período do ciclo vital, com características próprias, envolvendo, entre outros aspectos: exploração da identidade, vivência da instabilidade, aumento da responsabilidade, foco no próprio desenvolvimento (*self*), vivência do sentimento de “estar entre” duas etapas (a adolescência e a vida adulta) e percepção de oportunidades múltiplas de experimentação em diversos domínios da vida.

As pesquisas de Arnett e colegas, realizadas, sobretudo, nos Estados Unidos e em países da Europa, sugerem que a subjetividade (“*self-focus*”) é o aspecto central deste período da vida. Especificamente, Arnett (2006) sugere que as estruturas sociais e institucionais que durante muito tempo deram apoio e canalizaram o curso da vida dos jovens estão se tornando mais frágeis. Esse movimento, argumenta o autor, faz com que a pessoa tenha que desenvolver seus próprios recursos e sentido de *agencialidade* para se tornar auto-suficiente, capaz de tomar decisões e fazer escolhas entre uma grande variedade de possibilidades alternativas.

Um dos aspectos enfatizados por Arnett como sendo uma mudança significativa neste período da vida é o aumento gradual da *responsabilidade* consigo mesmo, i.e. da capacidade que o jovem passa a ter em assumir sua própria vida de maneira autônoma, cuidar de si próprio, ter mais autonomia financeira, ganhar seu próprio dinheiro e aprender a lidar com as consequências de suas escolhas. Na mesma linha, Tanner (2006) afirma que um processo característico da *Aduldez Emergente* é o *recentramento* da pessoa. De acordo com a autora, o *recentramento* é o processo por meio do qual o jovem passa a *autorregular* seu comportamento, abandonando progressivamente as formas externas de regulação, ou seja, a regulação pelos outros sociais – pelos pais, professores e pela sociedade em geral. A pessoa passa, assim, a adotar formas internalizadas de regulação do comportamento, na direção de maior autonomia. Entretanto, Tanner (2006) ressalta a natureza relacional do *recentramento*, enfatizando que o jovem opera

uma mudança nas relações com contexto em que está inserido, nas relações de poder e, sobretudo, na responsabilidade que a pessoa jovem vai assumindo ao longo do tempo em relação a si mesma. A pessoa jovem vai, cada vez mais, direcionando suas próprias ações e aumentando o grau de responsabilidade em relação a estas ações.

Entretanto, embora a perspectiva da *Aduldez Emergente* apresente uma visão contextualizada deste período da vida e ressalte a importância dos processos de *recentramento* nas relações do jovem com outros significativos, a ideia de que ela corresponderia a uma nova etapa do desenvolvimento humano não tem sido recebida com unanimidade pelos estudiosos (Bynner, 2005; Coté & Bynner, 2008; Hendry & Kloep, 2007, 2010). Alguns autores consideram que as características apontadas por Arnett estão presentes somente em determinadas sociedades, especialmente nas sociedades pós-capitalistas (Coté & Bynner, 2008), e também entre jovens cuja situação econômica é mais vantajosa. Nesses casos, os jovens dispõem de tempo e recursos para explorar mais oportunidades de trabalho e de ensino e adiar compromissos mais duradouros (Sanchez, Esparza, Colón, & Davies, 2010). Além disso, a ideia de *Aduldez Emergente* tem sido também criticada por manter-se dentro do paradigma que concebe o desenvolvimento como progressão linear em “*etapas*” ou “*estágios*” distintos e progressivos e por aderir a uma visão estática da “vida adulta” como um estágio final e pré-definido a ser alcançado por todos os indivíduos (Bynner, 2005; Hendry & Kloep, 2007). Nessa medida, muitos autores se contrapõem à *Aduldez Emergente* por não considerá-la uma perspectiva realmente inovadora e dinâmica dos processos vivenciados pelos jovens.

É importante considerar que a abordagem da *Aduldez Emergente* tem como principal ponto positivo o fato de que permite considerar a juventude simultaneamente como condição sociocultural e subjetiva, refletindo uma visão contextualizada do “ser jovem”. No entanto, ela foi elaborada a partir de experiências de jovens que vivem em condições socioeconômicas privilegiadas. É necessário, portanto, explorar como tais processos ocorrem entre jovens brasileiros, especialmente os que enfrentam situações adversas, vivendo em condições de pobreza e desigualdade social, com acesso a menos recursos materiais e simbólicos, em situações bem diferentes daquelas experimentadas pelos participantes dos estudos conduzidos por Arnett. Além disso, parece especialmente relevante avançar na investigação dos mecanismos que atuam nos processos subjetivos, tais como a vivência do *recentramento* e o aumento da

responsabilidade, identificando a dinâmica dos mecanismos em curso no desenvolvimento do *self*.

Além da *Adultez Emergente*, outras abordagens também vêm ressaltando a importância dos processos subjetivos vivenciados pelos jovens, sugerindo que eles passam por mudanças envolvendo processos de *reposicionamento* nas suas relações com outros sociais significativos (Evans, 2007; Henderson, Holland, McGrellis, Sharpe, & Thomson, 2007; Pallas, 2007; Zittoun, 2006). Estes estudos buscam ressaltar a variabilidade dos processos de construção da identidade e subjetivação dos jovens, privilegiando suas construções narrativas e as significações que vão emergindo a partir de suas experiências em diferentes contextos e destacando o papel desempenhado pelo protagonismo e pelas negociações identitárias, assim como motivações e valores associados à forma como os jovens enfrentam e significam suas experiências pessoais e grupais.

Nessa linha, estudos realizados por Henderson et al. (2007) buscaram compreender as histórias de vida de jovens ingleses, ressaltando suas construções narrativas e as significações que vão emergindo ao longo do tempo, incorporando uma análise tanto dos aspectos socioculturais quanto subjetivos de suas experiências. Os autores utilizaram uma metodologia inovadora – simultaneamente qualitativa e longitudinal – para investigar momentos críticos (i.e. pontos de bifurcação) nas trajetórias dos jovens. Eles realizaram entrevistas em profundidade em momentos distintos do curso da vida, explorando os processos de inclusão e exclusão social, vivenciados ao longo de dez anos. Os resultados sugerem que os *momentos críticos* são demarcados cultural e socialmente, pois as condições de acesso a recursos materiais e simbólicos influenciam significativamente os percursos dos jovens a longo prazo. No entanto, as maneiras que os jovens encontram para lidar com estas situações são singulares. Os jovens constroem ativamente suas trajetórias de vida, a partir das *interpretações* que fazem das escolhas e oportunidades disponíveis no contexto, ou seja, de acordo com os sentidos que constroem acerca de si mesmos e de sua experiência no mundo, suas motivações, crenças e valores. Contudo, embora o estudo aponte para os processos singulares por meio dos quais os jovens constroem suas trajetórias ao longo do tempo, não houve um aprofundamento acerca dos mecanismos psicológicos geradores de tais interpretações e das construções de sentidos no campo do *self*.

Pesquisas realizadas no Brasil também vêm sugerindo abordagens alternativas, que buscam ressaltar a experiência subjetiva associada às circunstâncias específicas do “ser jovem”

em nosso país. Nessa linha, De Castro (2006) argumenta que, em nosso país, os jovens experimentam condições específicas de construção da identidade e de subjetivação em um cenário permeado por enorme desigualdade social e por demandas contraditórias engendradas no âmbito da cultura capitalista do consumo, geradoras de formas de inclusão social pela via do consumismo. Tais condições contribuem para a emergência de formas instrumentalizadas – rígidas e encapsuladas – de identificação e subjetivação juvenil.

De Castro (2006) ressalta que, ao analisar os modos de ser jovem no Brasil, é necessário considerar que formas específicas de subjetivação dos jovens brasileiros estão associadas com as condições de produção das desigualdades sociais em nosso país. Conforme sugere a autora, essas condições limitam as possibilidades dos jovens expandirem seus projetos de vida, constroem suas identificações e fazerem suas escolhas. Para sobreviverem em meio às dificuldades materiais e existenciais, eles acabam criando visões limitadas de si próprios e de suas oportunidades, que são exteriorizadas na forma de identidades “rígidas” (p.182) ou “encapsuladas” (p.182), tais como o “traficante de drogas”, o “fanático religioso”, o “trabalhador necessitado”.

De Castro considera que estas identificações representam percursos “curtos e ilusórios” (p. 186) em direção à *inclusão social*, associados, por um lado, com ganhos imediatos na sociedade de consumo (na figura do traficante de drogas) ou, por outro lado, com um afastamento radical dos valores consumistas (na figura do fanático religioso). A autora, no entanto, afirma que os jovens podem encontrar maneiras de ressignificar e expressar mais criativamente suas identidades e as posições marginalizadas que ocupam através da música ou de outras formas artísticas – que, paradoxalmente, também constituem elementos culturais fortemente associados com valores da sociedade de consumo.

A abordagem de De Castro (2006) é relevante, pois aponta para o fato de que as construções de identidade dos jovens brasileiros estão ancoradas em condições socioculturais específicas presentes no nosso contexto sociocultural. No entanto, tal perspectiva, não avança muito em direção a uma exploração dos processos de transformações que ocorrem no âmbito do *self* dos jovens, pois não explicita os mecanismos pelos quais os jovens constroem identificações “rígidas” ou “encapsuladas” de si. Uma exploração nesse sentido, entretanto, parece ser relevante.

Uma das limitações da visão apresentada por De Castro é a ênfase que a autora coloca naquilo que ela define como “reduzidas aspirações pessoais” dos jovens (De Castro, 2006, p. 189). Esta argumentação parece sugerir uma diminuição da capacidade generativa e criadora dos jovens para lidar com os desafios que o contexto lhes apresenta. Além disso, os estudos de De Castro parecem estar ancorados numa visão cristalizada e autocontida do *self*, pois não levam em consideração a *dialogicidade* inerente ao campo do *self* dos jovens, que é fundamental na construção da subjetividade. O presente estudo foi justamente desenvolvido buscando avançar na compreensão destas transformações. Afinal, é preciso perguntar: qual o mecanismo de construção de identificações “rígidas” ou “encapsuladas”? Qual a relação entre a construção deste tipo de identificação e os processos de regulação semiótica que atuam no campo do *self*?

Juventude como Fenômeno Simultaneamente Sociocultural e Subjetivo

A perspectiva que buscamos elaborar nesta tese considera “ser jovem” simultaneamente como fenômeno sociocultural, subjetivo e, também, desenvolvimental (i.e. que se transforma ao longo do tempo), incluindo tanto as canalizações e discursos sociais, quanto construções e posicionamentos pessoais, numa interface entre a cultura coletiva e a cultura pessoal em seu movimento transformativo. Propomos aqui aprofundar a compreensão dos mecanismos intrínsecos à subjetivação partindo de uma nova abordagem do “*self*”, concebida na esteira dos desdobramentos contemporâneos da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento* (Valsiner, 2006a, 2007a, 2009a, 2010, 2012a; Valsiner & Rosa, 2007; Zittoun 2006a,b,c, 2007, 2008, 2009) e da *Teoria do Self Dialógico* (Hermans, 2001, 2002; Hermans & Hermans-Jansen, 2003; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Salgado & Gonçalves, 2007; Salgado & Hermans, 2005). Este arcabouço teórico nos permite ultrapassar a visão centralizada e autocontida do *self* e avançar na direção de uma perspectiva do *self* em permanente transformação, enquanto uma instância dinâmica, complexa e relacional, simultaneamente dialógica e desenvolvimental, uma instância na qual diferentes vozes e posicionamentos se transformam ao longo do tempo, constituindo o campo propriamente psicológico da pessoa.

As mudanças que ocorrem na juventude e as significações construídas em torno do “ser jovem” – como formas de identificação e expressão de si e a relação da pessoa com o ambiente em que se insere – são tomadas no presente estudo como uma janela especialmente favorável para a investigação destas transformações. Uma perspectiva semelhante foi proposta

recentemente por Zittoun (2006a, 2006b, 2007a, 2009). Esta autora sugere que as experiências juvenis podem ser consideradas a partir de momentos críticos de *ruptura-transição* nos quais o jovem busca reorganizar sua experiência interna e externa, restabelecendo a continuidade no sentido de si mesmo (*self*) em meio às rupturas que ocorrem em sua experiência de vida. Nesse sentido, a *ruptura* pode ser vista como uma descontinuidade na estabilidade dinâmica do sistema de funcionamento da pessoa no ambiente, que modifica a configuração do sistema de *self*, direcionando-a no sentido da *transição* para uma nova estabilidade dinâmica.

Zittoun (2008) ressalta, entretanto, que os processos de *ruptura-transição* não estão associados diretamente com períodos específicos da vida, podendo ocorrer em qualquer momento do ciclo vital, desde que alguns elementos *catalizadores* de mudança estejam presentes no contexto. Contudo, no momento correspondente à juventude, tais processos se aceleram, pois os jovens passam a transitar por diferentes esferas da experiência ainda não anteriormente experimentadas (p. ex. mundo do trabalho, grupos de jovens etc.), o que põe em cheque o sentido de continuidade de si. Nessa linha, Zittoun (2006, 2007a) sugere que os jovens têm de se esforçar para manter seu sentido de continuidade e uma das formas que utilizam para promover essa transição é fazendo uso dos recursos simbólicos disponíveis na cultura coletiva (i.e. músicas, filmes, livros etc.).

Partindo de estudos de casos realizados com jovens ingleses, a autora sugere que a mediação semiótica tem papel fundamental nos processos de *ruptura-transição*. Ela considera que as rupturas podem ser facilitadas ou provocadas por fatores internos ou externos e descritas como pontos de bifurcação a partir dos quais a pessoa se desenvolve em uma determinada direção ou em outra direção alternativa. A superação das rupturas demanda mudanças profundas e significativas que atuam como catalisadoras na emergência de novos processos, ideias, formas de sentir, agir e pensar. A pessoa precisa se readaptar à nova situação e reorganizar o campo do *self*, visando restabelecer sua continuidade.

Nesse processo, os jovens se utilizam de recursos simbólicos que orientam e direcionam os percursos de transição, favorecendo a emergência de novos posicionamentos sociais e a elaboração das emoções, promovendo a construção de novos sentidos de si e do mundo. Tais recursos simbólicos (i.e., músicas, filmes, livros, poemas etc.) são internalizados pelo jovem a partir da sua interação com sistemas culturais coletivamente organizados e fornecem meios para

lidar com a incerteza em relação ao futuro, criando um espaço de reflexão próprio para a construção de novos sentidos de si e do mundo (Zittoun, 2006b; Zittoun & Grossen, 2012).

Com fundamento em seus estudos de caso, Zittoun propõe que a experiência da juventude está relacionada com mudanças qualitativas que se operam no campo psicológico da pessoa, associadas a três processos fundamentais: (1) a construção de um sistema hierárquico de valores e orientações, (2) a construção de uma perspectiva de tempo direcionada para o futuro e (3) reposicionamento da pessoa diante do contexto. Estas mudanças mais amplas estão vinculadas a três processos interdependentes específicos: transformação da identidade, aprendizagem e construção de sentido (Zittoun, 2006a, 2007).

Zittoun (2006) sugere que as experiências dos jovens implicam transformações da identidade e envolvem um reposicionamento da jovem no campo social e simbólico, criando novos objetivos, possibilidades e limitações para suas ações e também alterando suas relações interpessoais. Por outro lado, as transições juvenis geram aprendizagem, pois demandam novas formas de conhecimento e habilidade. Finalmente, processos de construção de sentido também são marcantes nesse período, pois o jovem (re)elabora – no plano cognitivo e emocional – o que está acontecendo em sua vida e constrói um sentido de continuidade de si através das várias esferas da experiência nas quais transita.

Em síntese, Zittoun (2006a, 2007) mostra que uma dinâmica semiótica é criada para ajudar o jovem a superar rupturas e reduzir a incerteza em relação ao futuro, pois ele negocia, modifica e transforma os sentidos compartilhados culturalmente de uma maneira *única, pessoal*, criando novos conjuntos semióticos que organizam e reestruturam sua trajetória de vida, fazendo um movimento de “*costura*” do passado com o futuro, no presente (Mattos & Chaves, 2011; Zittoun, 2012). Desta forma, quando enfrentam rupturas significativas, os jovens constroem e reconstróem a si mesmos, modelam e remodelam suas trajetórias de vida (Zittoun, Aveling, Gillespie, & Cornish, 2012).

Embora os estudos de Zittoun elaborem conceitos importantes relacionados com as experiências de “ser jovem”, sua ênfase recai no *uso* dos recursos simbólicos. Tais estudos não revelam explicitamente a relação destes processos com a dinâmica de *autorregulação* do *self* ao longo do tempo, visto que ainda não foram realizados estudos longitudinais utilizando esta perspectiva. A perspectiva que buscamos desenvolver nesta tese volta-se justamente nessa direção, para compreender melhor a dinâmica semiótica de *autorregulação* do *self* ao longo do

tempo, bem como o seu papel na criação de novas trajetórias de vida ou na manutenção de trajetórias anteriores, procurando entender como essa dinâmica está relacionada com a *dialogicidade* presente no sistema do *self*.

A noção de “responsabilidade simbólica”

Zittoun (2006a, 2007) defende também a centralidade da construção da *responsabilidade simbólica* como marcador da experiência dos jovens, como uma construção fundamental que organiza o sistema de valores e a perspectiva de tempo nesse momento da vida. A autora entende a *responsabilidade simbólica* como a capacidade que o jovem desenvolve ao assumir suas próprias *internalizações* e *externalizações* no campo simbólico. Zittoun argumenta que, ao se defrontar com um mundo no qual não existe um único sistema simbólico capaz de organizar o conjunto dos valores e crenças da pessoa, o jovem tem que fazer uma “*colagem*” (ou “*bricolagem*”) com os elementos/recursos que estão disponíveis em seu contexto. Assim, ele vai construindo seu sistema de orientação pessoal buscando formas que sejam adaptativas para a vida em sociedade. Diante dessa situação, o jovem é “chamado” a assumir sua conduta simbólica (Zittoun, 2007). Ou seja, a sociedade espera que, nesse momento da vida, ele se torne capaz de assumir as consequências – positivas ou negativas – de suas *internalizações* e *externalizações* (i.e. passe a ter “*responsabilidade simbólica*”). Esta visão, contudo, nos parece limitada porque enfatiza a noção de “*responsabilidade*” associada domínio cognitivo. Zittoun (2007) propõe que o acesso à *responsabilidade simbólica* seja considerado como um marcador da transição juvenil, pois indica a obrigação social de responder por suas escolhas de consumo e sua expressão pessoal. O corolário é que existe uma expectativa social de que os jovens resolvam seus problemas por meio do engajamento em experiências culturais consideradas adultas (i.e. envolvendo formas de expressão e fruição culturalmente relevantes, como, por exemplo, expressão artística, literária, cinematográfica e evitando as formas infantis de lidar com problemas, por exemplo, por meio da fantasia e da brincadeira).

Esta ideia, entretanto, pressupõe que o jovem tem liberdade para escolher entre as mais variadas experiências culturais e recursos simbólicos. Contudo, conforme já ressaltado por De Castro (2006), o que se percebe em contextos como a sociedade brasileira, onde imperam valores instrumentais associados ao capitalismo, tais como consumismo e gratificação imediata, é que as oportunidades de subjetivação (i.e. de *internalização/externalização*) podem ser bastante

limitadas nos contextos de pobreza. Sendo assim, a suposta “*liberdade de escolhas*” da qual fala Zittoun – que parece estar presente entre os jovens nas sociedades pós-capitalistas – não é tão comum entre jovens brasileiros, que vivem em condições materiais precárias, sem ter acesso a recursos e espaços diversificados nos quais podem externalizar seus pensamentos, gostos e opiniões. É importante considerar esses aspectos, sem aderir – como faz De Castro – a uma visão restritiva das aspirações dos jovens, supondo que os jovens possuem “reduzidas aspirações pessoais”. Pode ser que as condições limitadas de acesso a recursos e espaços de externalização, não corresponda *diretamente* a uma redução das aspirações dos jovens, pois as mediações semióticas feitas por eles são geradoras de respostas criativas, que refletem a *agencialidade* da pessoa diante das adversidades.

Por outro lado, é possível supor que o próprio sentido de “*responsabilidade*” –enfatizado por Zittoun – esteja em formação nesse momento vida, pois parece emergir como um valor relevante para orientar o pensamento e ações futuras dos jovens, organizando o sistema de valores da pessoa em desenvolvimento. Nesse sentido, a abordagem de Zittoun nos parece limitada, porque toma como pressuposto uma noção individualista da “responsabilidade”, como algo – um valor – que a pessoa deve assumir em relação a si própria, em relação a *sua própria conduta*. Essa noção de “responsabilidade” nos parece estar associada com as construções presentes nas sociedades pós-capitalistas, mas talvez não seja tão marcante em sociedades onde predomina a desigualdade social (como é o caso da sociedade brasileira). Nesse sentido, nos parece pertinente questionar: como a pessoa *constrói um determinado sentido de “responsabilidade”* enquanto um valor que vai servir para orientar e regular sua conduta? Não seria o próprio *valor da “responsabilidade”* que está sendo construído através de mediações semióticas, nas interações com os outros, nesse período da vida?

O presente estudo parte da ideia de que não é possível pressupor – como faz Zittoun (2006a, 2007) – que um determinado sentido de “responsabilidade” já se encontre internalizado pelo jovem. É preciso explorar o próprio mecanismo de construção da noção de *responsabilidade* como um valor – ou uma virtude – fundamental para a vida no mundo contemporâneo, que vai sendo construído pelo jovem em suas interações com outros sociais significativos, nas negociações com as sugestões de uma cultura coletiva permeada por desigualdades, e que emerge como relevante nessa etapa da vida. Algumas ideias de De Castro (2006) são úteis a esta elaboração, pois os estudos da autora revelam que o sistema de valores dos jovens de nosso país

(jovens que vivem numa situação de extrema desigualdade social) não se constrói sobre os mesmos pilares que estão presentes nas sociedades pós-capitalistas, onde o sistema de valores consolidado nas instituições e práticas sociais reflete uma noção de igualdade e justiça social que já se construiu historicamente como uma garantia para todos os indivíduos (i.e. como uma garantia consolidada pelo Estado de Bem-Estar Social).

As ideias de Branco (2006, 2012) parecem relevantes para a elaboração que propomos fazer nesta tese. Em suas considerações acerca do desenvolvimento moral, a autora ressalta que o mesmo não pode ser considerado apenas a partir do domínio cognitivo. Tal perspectiva reducionista deve ser superada por uma visão sistêmica e cultural do desenvolvimento moral – fundamentada na *Psicologia Cultural do Desenvolvimento*. A proposta da autora é compreender o desenvolvimento moral a partir da complexidade do desenvolvimento da pessoa como um todo, sem fazer uma separação muito demarcada entre cultura, afeto, cognição e motivação (valores), dando especial destaque à interface entre afeto e cognição na ontogênese do sistema de valores que orienta as práticas e ações da pessoa ao longo da vida. Com base nessas considerações, o presente estudo compreende que a construção do valor da *responsabilidade* deve ser investigada mais profundamente nessa etapa da vida, partindo de uma perspectiva longitudinal que assuma a complexidade do desenvolvimento da pessoa como um todo, considerando tanto o papel da cognição quanto do afeto nesse processo.

Em síntese, esta revisão de literatura indica que alguns dos processos fundamentais envolvidos na experiência juvenil são: (1) os *processos de construção do sistema de valores* que vão orientar a conduta do jovem – especificamente focalizando o sentido de *responsabilidade*, que parece emergir na literatura como uma construção fundamental a ser feita nesse período da vida; (2) a construção de sua *inclusão ou pertencimento social* em novas esferas da experiência que se tornam relevantes nesse momento da vida (por exemplo, trabalho, universidade, grupos de jovens, comunidades religiosas, etc.); (3) finalmente, os processos envolvidos na *construção de uma perspectiva de tempo* – orientada para o *futuro* – que direciona os jovens para um *vir-a-ser*, i.e. algo que ainda não são, mas podem *tornar-se*. Estes processos ainda precisam receber maior atenção acadêmica, especialmente considerando a construção de sentidos de si e do mundo que aí se encontra implicada.

Partindo da ideia de que os anos da juventude – especialmente quando a pessoa jovem está participando em novas esferas da experiência (i.e. trabalho, universidade, grupos de jovens

etc.) – constituem uma janela especialmente relevante no curso da vida da pessoa, esta tese entende o “ser jovem” como uma encruzilhada fundamental, um momento no qual existe a tendência de emergirem experiências complexas que demandam o desenvolvimento do *self* no sentido de uma intensificação da *auto-organização* e da *autorregulação*. Neste sentido, na mesma linha proposta por Zittoun (2006a), acreditamos que as transições juvenis podem fornecer uma janela significativa para o estudo dos processos de *autorregulação* relacionados com o uso de signos (processos de mediação semiótica) e voltados para o desenvolvimento de sistemas hierárquicos de controle semiótico associados com a construção de um sistema de valores, de uma perspectiva de tempo e de pertencimento social.

Portanto, a proposta que se desenha aqui é explorar uma nova compreensão das transformações do *self* no período da juventude, destacando a natureza *afetiva-dialógica-semiótica* dos processos de *autorregulação* que caracterizam esse momento da vida, envolvendo a construção de novos sentidos de si e a busca de integração entre as esferas da experiência de vida ao longo do tempo, mediada por relações dialógicas com outros sociais significativos. Nessa linha, compreendemos que “ser jovem” implica processos subjetivos que levam a pessoa a procurar a *continuidade de si* após rupturas que emergem simultaneamente à sua participação em múltiplas esferas da experiência nas quais ele busca *incluir-se*. Estes processos, canalizados por possibilidades e limites presentes no campo sociocultural, são caracterizados pela construção de novos posicionamentos de si (ou pela manutenção de posicionamentos anteriores) que expressam *sentimentos* e *valores* que orientam as ações das pessoas em direção ao futuro, criando uma nova perspectiva de tempo – *futuro* – na qual ela pode *vir-a-ser* aquilo que *imagina* para si mesma.

No entanto, para avançar nessa direção, ainda é necessário explicitar melhor em quais as esferas da experiência os jovens mais habitualmente transitam.

CAPÍTULO 2

Os Múltiplos Espaços de Ser Jovem

No capítulo anterior, analisamos as diferentes maneiras pelas quais os pesquisadores têm se debruçado sobre o fenômeno da juventude. Ressaltamos que a perspectiva a ser desenvolvida nesta tese parte da consideração de que “ser jovem” constitui simultaneamente um fenômeno sociocultural, subjetivo e desenvolvimental, incluindo tanto as canalizações e discursos sociais, quanto as construções e posicionamentos pessoais, numa interface entre a cultura coletiva e a cultura pessoal, em permanente movimento transformativo. Compreendemos o “ser jovem” como uma encruzilhada fundamental na vida da pessoa, um momento no qual se intensificam experiências complexas que demandam o desenvolvimento do *self* no sentido da *auto-organização* e *autorregulação*, especialmente quando o jovem está buscando *incluir-se* e *ser incluído* em novas esferas da experiência (i.e. trabalho, universidade, grupos de jovens, etc.). Buscamos, portanto, com este estudo uma compreensão mais aprofundada desses processos.

Neste capítulo, deslocamos o nosso foco de análise para os *espaços* nos quais os jovens brasileiros circulam. Partindo de uma crítica à noção tradicional de “contexto”, concebido como localizado externamente à pessoa, buscaremos discutir as noções de *esferas da experiência* (Zittoun et al., 2012) e de *zonas de fronteira* (Marsico, 2011; Marsico & Iannaccone, 2012; Rayner, 2011), que se complementam e servem de referência para a noção de *espaço de ser jovem* que iremos desenvolver aqui. Este referencial nos permite ressaltar tanto os aspectos materiais e objetivos presentes nos espaços em que os jovens transitam, quanto a vivência subjetiva dos mesmos. A ideia é mostrar que a pessoa circula em uma pluralidade de *esferas da experiência* – i.e. família, lazer, trabalho, escola, etc. – que demandam dela um crescente domínio sobre os diferentes artefatos e rotinas sociais, bem como sobre as práticas discursivas e conjuntos semióticos que são constitutivos desses espaços. Constituem, assim, espaços privilegiados nos quais o jovem busca *se incluir* e *ser incluído*. Nessa mesma linha, buscaremos enfatizar que as esferas da experiência se constituem como *zonas de fronteira* que são fluidas e permeáveis, possibilitando trocas contínuas e intensas entre pessoa e ambiente, por meio das quais a pessoa vai se incluindo e sendo incluída nos espaços em que transita.

Uma crítica à noção tradicional de “contexto”

A proposta desta tese parte de uma noção de espaço diferente daquela que tradicionalmente é adotada pela Psicologia e pelas Ciências Sociais. Partimos da ideia de que falar de “contextos” não é suficiente para dar conta dos ambientes em que as pessoas circulam, os quais envolvem simultaneamente aspectos materiais, imaginados e relacionais. Tradicionalmente, quando os pesquisadores se remetem aos “contextos” da experiência, se referem exclusivamente aos aspectos da realidade *material* que estão “fora” da pessoa, ou que estão no seu “entorno” e exercem uma “influência” sobre ela. Entretanto, é preciso considerar que o *contexto* no qual a pessoa transita ou habita não corresponde somente a uma realidade “exterior”, a uma espécie de “força externa”, que exerce uma “influência” sobre ela ou à qual ela se submete. Os espaços nos quais a pessoa transita não são apenas “disponibilizados” para ela pelos outros sociais, mas são também – e simultaneamente – *co-construídos* de forma dinâmica nas interações da pessoa com a cultura (outros sociais). Estes espaços, portanto, são também construídos pela própria pessoa, enquanto circula por eles. O presente estudo, portanto, assume que as relações pessoa-contexto são *bidirecionais*, de co-construção e separação inclusiva (Valsiner, 2006a, 2007a).

A maior parte dos estudos de Psicologia utiliza a noção de contexto como “*variável externa*”, capaz de “moldar” as ações e pensamentos da pessoa que nele se insere. É uma ideia de causalidade linear nas relações pessoa-contexto que enfatiza ora o contexto como polo ativo e a pessoa como passivo, ora o contrário. Mesmo algumas noções de contexto consideradas mais avançadas, como, por exemplo, a noção de “*meio ambiente*” elaborada por Bronfenbrenner (1996) no seu *Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano*, apresentam limitações. A ideia de “ambiente” desenvolvida pelo autor (envolvendo diferentes “níveis” de contextos ou sistemas – *micro, meso, exo* e *macrosistema* – distribuídos em círculos concêntricos compondo nichos ecológicos nos quais a pessoa se desenvolve) não se revela tão dinâmica e parece sugerir uma causalidade linear entre os níveis ou sistemas nos quais a pessoa se insere (Zittoun, Valsiner, Vedeler, Salgado, Gonçalves & Ferring, em preparação).

Desdobramentos teóricos recentes feitos por Zittoun, Valsiner, Vedeler, Salgado, Gonçalves e Ferring (em preparação) sugerem que tais limitações decorrem do quadro de referência adotado pelo autor ao formular sua teoria – o quadro de referência *individual-ecológico*, no qual o ambiente é descrito de maneira complexa e a pessoa é vista como polo ativo. Entretanto, embora o ambiente seja complexo (i. e. em forma múltiplos níveis), não se

evidenciam com clareza o papel da *regulação semiótica* nas interações pessoa-contexto e nem a forma como a pessoa em desenvolvimento no contexto internaliza essa regulação.

A noção de esferas da experiência

A noção de *esferas da experiência*, desenvolvida por Zittoun & Grossen (2012) e complementada por Zittoun et al., (2012), fundamenta-se principalmente nas ideias de Kurt Lewin (1892-1947), Ervin Goffman (1922-1982) e Valsiner (2000, 2007a). As esferas da experiência remetem, sobretudo, à ideia de *espaço vital* presente na *Teoria de Campo* de Lewin, que enfatiza a percepção que a pessoa tem do ambiente e as relações de força que se estabelecem no seu campo de ação. Lewin propõe que os espaços nos quais a pessoa circula não podem ser caracterizados somente a partir de seus elementos ou qualidades objetivas e materiais, mas deve incluir as percepções que a pessoa tem dele. Sua ideia de *espaço vital* emerge, assim, como um ambiente simultaneamente material e relacional.

Sendo assim, a criança experimenta inicialmente um ambiente que é ilimitado e atemporal, composto por objetos e pessoas que são de certa forma parte de sua própria individualidade. Este espaço vital também é atemporal, no sentido de que a criança vive no tempo presente e, além disso, magicamente real, no sentido em que o limite entre o real e o irreal é difuso. No entanto, a pessoa vai progressivamente construindo sentidos acerca de seu entorno, estabelecendo *diferenciações progressivas* entre o *self* e o ambiente, através da experiência de satisfação, restrições, frustrações e orientação dos outros sociais. Para Lewin (1973), a diferenciação ocorre quando objetos no espaço vital adquirem sentido para a pessoa. Assim, um ambiente percebido pela criança como uma extensão do corpo torna-se um espaço vital significativo povoado por objetos carregados com um valor simbólico. Esse tipo de experiência gera mudanças não somente na situação da pessoa em relação ao momento presente, mas também suas ações e reações em situações futuras. No entanto, para o autor, o momento presente corresponde àquilo que está no foco atual das ações da pessoa. Lewin propõe uma noção de espaço dividido em regiões por entre as quais a pessoa pode se movimentar e que estão mais ou menos acessíveis a ela, a partir de seus objetivos. Além disso, defende que o espaço vital possui diferentes “graus de realidade”, podendo ser mais ou menos real, incluindo também aquilo que é *imaginado* ou *projetado* pela pessoa.

Na mesma direção, as *esferas da experiência* podem incluir tanto aspectos materiais (artefatos, atividades) quanto imateriais (aspirações, expectativas, imaginações), que a pessoa vai criando a partir de sua circulação no espaço. Nesse caso, também, a pessoa vai progressivamente construindo sentidos acerca de seu entorno, estabelecendo *diferenciações progressivas* entre o *self* e o ambiente, a partir de suas experiências. A ideia de tempo também está integrada à noção de esfera da experiência, pois o passado e o futuro são vistos como regiões a serem exploradas a partir do presente (Zittoun & Grossen, 2012). Todos esses aspectos ressaltam a visão da pessoa como um construtor ativo do seu ambiente, que está em constante movimento para dar sentido a sua experiência no mundo. A pessoa interpreta o ambiente de acordo com os sentidos e afetos de que dispõe e, ao mesmo tempo, relaciona suas experiências no presente com experiências passadas e expectativas de futuro, de maneira que o espaço em que circula se torna dinâmico e interativo, vai evoluindo e se desenvolvendo junto com ela.

Essa noção de *esfera da experiência* é especialmente relevante para os jovens, porque nesse momento da vida eles passam a transitar em novos espaços, a se envolver com novas atividades e novos sistemas de valores. Nesse sentido, conforme sugerem Zittoun e Grossen (2012) e Zittoun (em preparação), novas esferas da experiência podem emergir e outras perder a relevância na vida da pessoa. Além disso, essas mudanças podem gerar discontinuidades no sistema do *self* e demandam um processo ativo de integração e inclusão do jovem em cada um dos novos espaços e em múltiplos espaços. Conforme apontam Zittoun e Grossen (2012), os jovens precisam forjar uma continuidade *através de* múltiplas esferas da experiência, buscando integrar valores e ações dando sentidos a si mesmos e às atividades que realizam. Nesse movimento, algumas esferas da experiência ganham proeminência, enquanto outras são questionadas e diminuem sua importância na vida da pessoa.

Padrões de relações e conjuntos semióticos nas esferas da experiência

A noção de espaço como *esfera da experiência* também incorpora a ideia de *padrões de relações* (i.e. “frames”), elaborada por Erving Goffman (1922-1982). Ao invés de descrever meramente a organização material dos espaços, estruturas sociais e instituições, Goffman (1959, 1974) propôs a noção de *padrões de relações* para dar conta da maneira como as pessoas organizam suas experiências no ambiente (Gillespie, 2007; Moore, Jasper, & Gillespie, 2011). Essa noção está associada com *padrões de comunicação* que os seres vivos estabelecem entre si,

envolvendo tanto aspectos materiais quanto simbólicos, numa espécie de “*esquema*” que não é meramente cognitivo, mas implica a pessoa como um todo em sua relação com os outros nos espaços em que ela se insere. Os *padrões de relação* levam em conta todos os aspectos relacionais, desde atributos materiais ou físicos, até a intencionalidade e o protagonismo. Os ambientes são organizados pelas pessoas e essa organização pressupõe sugestões sociais que circulam mediante padrões de relação interpessoal e comunicações explícitas e tácitas (Foguel, Garvey, Hsu, & West-Stroming, 2006; Zittoun et al., em preparação).

As pessoas, ao agirem, estão continuamente buscando estabelecer novos padrões de relação ou manter os mesmos padrões, através de um movimento dinâmico de negociações contínuas com os outros sociais presentes no ambiente. As ideias de Goffman são relevantes porque mostram que as *esferas da experiência* nas quais as pessoas circulam incluem padrões de relação interpessoal. Nesse sentido, a compreensão que a pessoa tem das situações nas quais está inserida tem uma origem social (nas interações com outros sociais), mas implica também na construção de um entendimento pessoal dessas interações. Para *agir-pensar-sentir*, a pessoa precisa entender o que está em jogo em uma determinada situação. No entanto, esse “entendimento” não é simplesmente cognitivo, racional, mas implica a vivência de padrões de interação com outros sociais presentes no ambiente, envolve entrar no ritmo da “música” e “dançar” com outros parceiros. Contudo, a ênfase que queremos dar nesta tese à relação dinâmica e co-constitutiva entre pessoa e ambiente não implica em dizer que os espaços nos quais as pessoas transitam sejam simplesmente espaços “subjetivos”. Os aspectos materiais e objetivos estão, também, presentes e são constitutivos destes espaços.

A ideia de *conjuntos semióticos* (Zittoun et al., 2012) complementa a noção de *padrões de relação*. Em seu trânsito por múltiplas *esferas da experiência* as pessoas entram em contato com sistemas ou conjuntos semióticos que configuram crenças e valores compartilhados por grupos de pessoas, assim como formas relativamente estáveis de agir, sentir e pensar (Zittoun et al., 2011). *Conjuntos semióticos* estabilizados coletivamente são construídos a partir de padrões de relação e passam a se constituir como parte da cultura coletiva, podendo ser definidos como “modelos culturais” ou “representações sociais” (Marková, 2006; Moscovici 1961). Já os conjuntos semióticos que compõem a cultura pessoal correspondem a valores e crenças, formas de agir, pensar e sentir que uma pessoa vai internalizando ou experimentando ao longo da vida.

Padrões de relação e conjuntos semióticos são especialmente relevantes para os jovens que transitam por múltiplas esferas da experiência que vão mobilizar novos padrões de relação e conjuntos semióticos distintos e muitas vezes contraditórios entre si. Algumas esferas da experiência, por exemplo, podem privilegiar um determinado conjunto semiótico em detrimento de outro, ou contrapor diretamente o padrão de relação dominante a outra *esfera da experiência*. Zittoun et al. (2012) propõem que situações novas tendem a evocar conjuntos semióticos que se sobrepõem e que podem gerar ambivalência. O contato com novas *esferas da experiência*, portanto, pode gerar um confronto entre conjuntos semióticos incompatíveis entre si, e o jovem precisa lidar com essa ambivalência e dar um sentido à situação nova para poder agir.

Espaços como zonas de fronteiras permeáveis

Recentemente alguns autores também vêm ressaltando a necessidade de conceber mais amplamente a noção de “contexto” como *zonas de fronteiras permeáveis*, enfatizando o movimento dinâmico e dialógico por meio do qual pessoa e ambiente se co-constroem mutuamente. Por exemplo, trabalhando a partir do campo das Ciências Naturais, Rayner (2011) propõe um novo paradigma para conceber as relações organismo-ambiente, ressaltando as trocas contínuas e intensas que se estabelecem entre ambos. O autor concebe o espaço como uma *fronteira fluida, indivisível e receptiva* (i.e. maleável, não resistente), que possibilita continuidades através de um processo de “*inclusividade natural*” (*natural inclusionality* p.163), ou seja, uma interpenetração dinâmica entre organismo e seu entorno, na qual não existem limites ou divisões muito bem definidas. Falar em “*inclusividade*” implica em pensar uma dinâmica dos processos. Falar em “*inclusão*” implica pensar nos resultados destes processos. Por isso, acreditamos que a ideia de “*inclusividade*” é relevante, pois mostra que qualquer sistema vivo funciona a partir de uma lógica de interdependência e interação contínua com o ambiente, na qual os processos co-evolutivos ganham proeminência. Da mesma forma, pode-se dizer que os conjuntos semióticos circulam de forma fluida entre a cultura pessoal e a cultura coletiva e que a pessoa vai mobilizando ou construindo sua cultura pessoal numa *zona de fronteira fluida* com a cultura coletiva. Estas são ideias que buscaremos aprofundar através do presente estudo.

Na mesma linha, a partir de pesquisas realizadas em escolas italianas, Marsico (2011) e Marsico e Innaccone (2012) sugerem que a esfera da experiência escolar pode ser vista como uma *zona de fronteira* – ou, conforme a metáfora utilizada pelos autores, como uma “*sacada*”

(“*balcony*”) – capaz de criar uma “*permeabilidade*” entre o que se passa no interior da escola e o ambiente mais amplo em que a pessoa convive (as múltiplas esferas da experiência em que ela transita – escola-família, escola-religião, etc.). Esta permeabilidade é dada a partir do diálogo entre campos de sentidos que se entrecruzam de maneira contínua, possibilitando a emergência de novos sentidos. Nessa direção, os autores ressaltam que o espaço escolar pode ser visto como uma *zona fluida* de múltiplos diálogos, na qual se interconectam elementos próprios e específicos da vida escolar (suas práticas e rotinas, brincadeiras e discursos, artefatos) com a cultura mais ampla (i.e. sistemas de valores e crenças, sistemas sociopolíticos, discursos sociais, outras esferas como a família, grupos religiosos, organismos governamentais e não-governamentais etc.).

Valsiner (2009a) também comenta que a noção de fronteira não pode mais ser entendida meramente como uma *linha* que divide categorias opostas, mas corresponde a uma “*zona*” mais extensa. A “fronteira” se alargou e pode ser vista como correspondendo a uma espécie de “*membrana*”, podendo ser *transpassada* ou atravessada em determinadas condições, ou ser *bloqueada* em outras. O autor também resalta que a vida social humana envolve constantemente a construção e transformação de fronteiras.

Pensando nessas questões em relação aos jovens brasileiros, consideramos que a *desinstitucionalização* da condição juvenil – da qual fala Sposito (2005) – não elimina a *inclusividade dos jovens nos espaços culturalmente construídos*. Pelo contrário, a condição de *desinstitucionalização* pode até mesmo reforçar a demanda de *inclusão* e intensificar os processos de *inclusividade*. Nesse sentido, a proposta desta tese passa pela consideração de que existem múltiplos espaços de canalização cultural que são mais ou menos *permeáveis* aos jovens, que podem incluí-los ou não. E em direção aos quais os jovens fazem o movimento de buscar incluir-se, construindo interpenetrações e interdependências dinâmicas com seu entorno. É esse movimento que configura a *inclusividade* e envolve a construção de formas de *pertencimento ou não pertencimento* nas esferas da experiência pelas quais a pessoa transita que buscaremos compreender nesse estudo. A dinâmica do *pertencimento* e da *inclusividade* em múltiplas esferas da experiência – que é própria da subjetividade – se intensifica e se torna mais significativa no momento da juventude.

Na apresentação seguinte, iremos descrever as principais *esferas da experiência* pelas quais transitam os jovens desta pesquisa: família, escola, projeto social, trabalho e religião. Não temos

a pretensão de esgotar a literatura em cada uma dessas áreas, pois está fora do escopo do presente trabalho. A ideia é destacar, para cada um desses espaços, os principais conjuntos semióticos e discursos sociais que neles estão em evidência, bem como os padrões de relação que são geralmente mobilizados, ressaltando as principais ambivalências e contradições emergentes. Com isso, buscamos ressaltar o caráter dinâmico, relacional e fluido dos espaços em que os jovens transitam e buscam inserir-se ao longo de suas trajetórias.

Família

A família é considerada por diversos autores como o principal ambiente de socialização do indivíduo, pois atua como a primeira mediadora entre a pessoa e a cultura na qual ela se insere. A família é responsável pela transmissão de valores, crenças e práticas culturais significativas, assim como padrões de relação e modelos sociais predominantes no ambiente em que a pessoa vive e se desenvolve (Dessen & Polonia, 2007; Moreira, Rabinovich, & Silva, 2009; Petrini, Alcântara, Moreira, Reis, Fonseca, & Dias, 2012; Rabinovich, Moreira, & Franco, 2012; Sarti, 2004, 2005). Sarti (2005) destaca que, na família, a pessoa aprende a ordenar e dar sentido às experiências vividas. Dessen e Polonia (2007) ressaltam também que a família é a primeira instituição social que busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade. Nesse sentido, é possível pensar na família como a primeira matriz relacional voltada para o cuidado e a proteção da pessoa. Ela é a primeira esfera de experiência na qual o indivíduo cria vínculos de pertencimento, onde ele simultaneamente se inclui e é incluído pelos outros.

Vários estudos apontam que a família vem sofrendo mudanças significativas em sua estruturação, ligadas às mudanças históricas e sociais que atravessam a sociedade contemporânea (Gonçalves & Coutinho, 2008; Petrini et al., 2012; Pratta & Santos, 2007; Rabinovich et al., 2012). Tais transformações decorrem de vários fatores, dentre os quais se destacam: a crescente urbanização e industrialização, o avanço tecnológico, o aumento da presença das mulheres no mercado de trabalho, mudanças nas relações de gênero, ampliação da autonomia dos membros da família, o que contribuiu para um exercício mais aberto e livre da sexualidade, dissociada das responsabilidades da reprodução (Pratta & Santos, 2007).

Em decorrência disso, a estrutura “tradicional” das famílias se modificou. Multiplicaram-se os arranjos familiares que fogem ao padrão típico da família nuclear (p. ex. famílias

monoparentais, chefiadas por mulheres, famílias reconstituídas, famílias homoafetivas etc.), dando origem a novos núcleos relacionais, supostamente mais igualitários e menos hierarquizados (Carvalho & Almeida, 2003; Dessen & Polonia, 2007). Petrini, Moreira, Alcântara, Reis, Santos, & Fonseca (2007) ressaltam que, entre as famílias de baixa renda, os núcleos monoparentais chefiados por mulheres são cada vez mais presentes, ou seja, são comuns as famílias constituídas pela mulher com seus filhos, nas quais o pai é ausente ou desconhecido. Além disso, em casos de famílias reconstituídas, muitas vezes a mulher tem filhos de diferentes relacionamentos e seu companheiro nem sempre é o pai biológico de todas as crianças.

Verifica-se, portanto, que a família apresenta enorme plasticidade e capacidade de adaptação diante de transformações econômicas, sociais e culturais mais amplas. No entanto, se percebe também a coexistência de modelos familiares mais tradicionais com modelos menos tradicionais, o que pode ser fonte de contradições e conflitos, especialmente em relação às práticas educativas que expressam os valores da família. Nessa linha, Pratta e Santos (2007) ressaltam que, entre as famílias com modelos tradicionais, a divisão de papéis é mais bem delimitada e, geralmente, o homem se envolve com trabalho remunerado, enquanto a mulher dedica-se aos afazeres da vida familiar, incluindo a administração da casa e os cuidados com os filhos. Em tal modelo predominam relações assimétricas e hierarquizadas entre pais e filhos, definidas por meio de noções de respeito e autoridade. Os pais têm maior controle sobre o comportamento dos filhos, sendo também mais exigentes na observância das normas e regras sociais.

Entretanto, com o declínio desse modelo, as relações entre pais e filhos tendem a se alterar, deixando de lado a imposição da autoridade. Além disso, conforme apontam Moreira, et al. (2009), as funções de cuidado e de socialização dos filhos são, cada vez mais, compartilhadas com outros agentes sociais como a escola, outras pessoas da família e não familiares. Emergem, assim, novos padrões de relacionamento entre pais e filhos, com aumento dos direitos dos filhos e maior valorização do diálogo. As relações familiares tendem a perder seu caráter autoritário, podendo ou não apresentar formas mais igualitárias.

No entanto, tais processos não são homogêneos. Embora a família apresente relações menos autoritárias e haja uma maior flexibilidade entre os papéis ocupados por seus membros, existe uma tendência ao acúmulo de tarefas pela mulher. Ela passa a exercer múltiplas funções simultaneamente: de mãe, doméstica e trabalhadora. Moreira et al. (2009) sugerem que a mulher

encontra-se mais atarefada, pois as mudanças se apresentam mais no âmbito do discurso do que na prática concreta. Enquanto no âmbito do discurso há uma tendência à divisão mais igualitária das tarefas domésticas e de cuidado com os filhos, na prática, é a mulher quem assume a maior parte dessas funções e ainda trabalha fora.

Outras ambivalências e contradições também vêm emergindo nas relações entre pais e filhos, materializadas nas práticas educativas. A ausência de um único modelo que integre as práticas de maneira uniforme faz com que, muitas vezes, os pais oscilem entre práticas mais autoritárias e mais igualitárias (Pratta & Santos, 2007), levando muitas vezes à falta de referenciais claros para a orientação dos filhos. Isso pode gerar, por exemplo, ambivalência em relação ao grau de autonomia que os pais desejam dar aos filhos na adolescência e ao tipo de cobrança que lhes impõem se tornam adolescentes. Nessa mesma linha, Borges e Magalhães (2009) apontam que a incorporação de valores mais igualitários nas relações familiares se faz acompanhar, muitas vezes, por uma lógica do individualismo, que se expressa por meio de uma valorização da liberdade e da individualidade de cada membro da família e que pode ser geradora de conflitos. A família incorpora, portanto, contradições e complexidades da sociedade brasileira, nela convivendo, ao mesmo tempo, valores modernos e tradicionais.

Entretanto, embora seja palco de tensões e conflitos, a família permanece como o principal eixo de referências de cuidado e afetividade, fonte de trocas afetivas e simbólicas, tanto para crianças e adolescentes, como também, para os jovens (Abramo, 2005; Gonçalves & Coutinho, 2008; Rabinovich et al., 2012; Sarti, 2004). Estudos recentes realizados com jovens brasileiros apontam que a família constitui uma instância fundamental em suas vidas, emergindo como “uma estrutura central para viver a vida enquanto jovem, como referência afetiva, ética e comportamental e para o próprio processo de amadurecimento” (Abramo, 2005, p. 60). Outros autores também ressaltam o papel da família como lugar de acolhimento e proteção, especialmente em situações de pobreza, violência e desassistência (Ferreira-Santos, 2005, 2010), e como fonte de amparo diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano (Gonçalves & Coutinho, 2008).

Nesse sentido, a família segue atuando como organizadora da vida e lugar de apego e segurança na formação dos jovens (Abramo, 2005), palco de afetividade e, também de conflitos (Sarti, 2005). Analisando uma pesquisa realizada com jovens de diversas regiões brasileiras, Abramo (2005) sugere que, no Brasil, a juventude é vivida centralmente no seio da família de

origem, contando com sua estrutura material e afetiva. Na mesma direção, Gonçalves e Coutinho (2008) apontam que a família permanece como uma importante fonte de provimento material para o jovem em comunidades pobres. A referência familiar se destaca como fonte de ajuda na resolução dos problemas vivenciados pelos jovens e, sobretudo, a figura materna assume um destaque especial.

Estudos realizados por Ferreira-Santos (2005, 2010) em comunidades populares de Salvador, ressaltam que a figura materna é uma referência forte na vida dos jovens, uma presença que simultaneamente apazigua e orienta e, também, promove o encontro com o mundo. A mãe é percebida como fonte de acolhimento, trocas e diálogos, ensinamentos e conselhos. Ela compartilha com os jovens os momentos difíceis e oferece importante apoio no enfrentamento das adversidades.

Sarti (2005), no entanto, indica que a relação dos jovens com a família não é marcada somente por aspectos positivos, mas também perpassada por conflitos, pois os jovens são objeto de expectativas da família, que muitas vezes traça para eles projetos futuros e espera que os realizem. A questão das expectativas da família em relação aos jovens ganha contornos especiais em situações de pobreza, nas quais os filhos são chamados desde cedo a contribuir com o sustento da família e de si próprios (Ferreira-Santos, 2005).

Nessa mesma direção, outra característica importante das famílias brasileiras é a reciprocidade do cuidado intergeracional, reconhecido até mesmo no âmbito legal. Essa reciprocidade implica que, por um lado, na infância e na adolescência, os pais são investidos de responsabilidade e reconhecidos como cuidadores principais dos filhos, mas que, por outro lado, com o passar do tempo, os filhos passam a ser responsáveis pelo cuidado e amparo de seus pais no momento da velhice. Essa característica reforça os laços intergeracionais, mas também pode funcionar como disparadora de conflitos. Em relação a esse aspecto, Borges e Magalhães (2009) sugerem que a quebra dessa solidariedade intergeracional pode decorrer do aumento do individualismo, visto que os laços de interdependência convivem, cada vez mais, com as demandas de construção de sujeitos autônomos.

Em síntese, o presente estudo considera que a esfera da experiência familiar ocupa lugar proeminente na vida dos jovens, seja como eixo organizador da vida, seja como referência fundamental de afetividade, modelos sociais e também de conflitos em relação a valores e expectativas de futuro. A família passou por transformações recentes e perdeu seus contornos

tradicionais e autoritários, mas tornou-se palco de discursos contraditórios em relação à autonomia e dependência dos filhos. O modelo tradicional não desapareceu totalmente e convive com novos arranjos familiares mais igualitários, onde há mais liberdade e autonomia. No entanto, diante de situações de pobreza e violência, se apresenta como o principal apoio e espaço de proteção para o indivíduo, tanto em momentos críticos, quanto no enfrentamento das dificuldades do cotidiano. Na esfera da família, a figura materna é uma presença forte e emerge como principal fonte de acolhimento, cuidado, incentivo e diálogo com os jovens, acompanhada por outras figuras femininas como as avós e tias.

Escola

A escola se constitui em nossa cultura como um espaço privilegiado no qual os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, ocupando lugar de destaque na socialização e na construção de seus conhecimentos, bem como servindo como fonte importante de apoio social e afetivo, assim como para a conquista de oportunidades de um futuro melhor (Madeira, 2006; Mattos, 2008; Mattos & Chaves, 2010). As questões especificamente ligadas ao campo da educação apresentam nuances complexas que fogem ao escopo do presente estudo. No entanto, é possível constatar que, no Brasil, embora educação seja cada vez mais considerada como um fator estratégico na inserção social do jovem, por diversas razões históricas e sociais, a escola não tem conseguido atender de maneira satisfatória a essa designação, pois é perpassada pelas desigualdades e exclusões presentes no contexto social mais amplo (Abramovay, Lima, Pinheiro, Castro, & Rodríguez, 2004; Dayrell, 2007; Leão, Dayrell, & Reis, 2011; Sposito, 2005). Há, assim, um distanciamento, cada vez maior, entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer aos seus alunos.

A situação ainda é mais complexa em relação aos adolescentes e jovens de camadas populares frequentadores do Ensino Médio. Embora o acesso a esse nível de escolaridade tenha crescido nas últimas décadas, a escola pública permanece desprovida de qualidade e de condições materiais e humanas de funcionamento adequado devido à falta de investimentos públicos consistentes e contínuos (Amparo, Galvão, Cardens, & Koller, 2008; Leão et al., 2011; Sposito, 2005), contribuindo para o crescimento da reprovação e do abandono escolar e, também, para o aumento do desinteresse que alguns jovens manifestam em relação à escola (Leão et al., 2011; Mattos, 2008; Mattos & Chaves, 2010). Leão et al. (2011) apontam também que o Ensino

Médio apresenta, há muito tempo, uma permanente tensão entre formação geral e/ou profissional. Esta tensão está no centro dos questionamentos referentes ao papel da escola média como etapa final do ensino básico e sua relação com o mercado de trabalho e com o ensino superior, bem como com a formação do cidadão em sentido amplo.

Com o aumento do acesso e ampliação do direito à educação, a escola passou a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, oriundos de situações de desigualdade social, de comunidades com altos índices de pobreza e de violência (Dayrell, 2007). Os conflitos e contradições presentes na estrutura social desigual e excludente são trazidos, assim, para interior da escola e tornam-se mais explícitos, interferindo nas suas trajetórias escolares e nos sentidos que lhes são atribuídos. Embora a escola esteja mais acessível às camadas populares, ela ainda não se abriu verdadeiramente para receber os jovens, não sendo capaz de estabelecer “*um diálogo com os sujeitos e sua realidade*” (Dayrell, 2007, p.1117).

Nesse sentido, conforme apontam diversos autores, a relação entre os jovens e a escola vem sendo marcada por uma série de desencontros (Costa, 2010; Dayrell, 2007; Ferreira-Santos, 2005; Sposito, 2005). Por um lado, a própria multiplicidade e heterogeneidade das experiências dos jovens faz com que eles transitem por diversos espaços e participem de outras redes de sociabilidade além da escola (p.ex. trabalho, projetos sociais, atividades religiosas, grupos culturais e de lazer), nos quais negociam identidades e vivências significativas (Sposito, 2005). Por outro lado, a própria estrutura escolar é marcada pela rigidez no seu funcionamento (i.e. por currículos formais e fechados, atividades e rotinas pré-programadas etc.), operando dentro de um modelo pouco flexível e permeável a novas realidades (Carrano, 2007; Costa, 2010; Dayrell, 2003; Mattos, 2008). Como resultado, a escola não vem sendo capaz de (re)elaborar seus espaços de forma a estabelecer um diálogo mais aberto e flexível com os jovens e suas realidades e vivências heterogêneas. Em algumas situações, verifica-se até mesmo o preconceito e o menosprezo em relação ao aluno das camadas populares, visto como desqualificado (Ferreira-Santos, 2005). Isso faz com que a escola tenha uma ação contraditória, que contribui para perpetuar as desigualdades sociais, ao invés de servir de meio para superá-las.

No entanto, apesar de suas contradições, a escola tem sido apontada pelos próprios jovens como espaço significativo de construção de conhecimentos e de relações de amizade e de cumplicidade com colegas e com professores (Costa, 2010). Mesmo reconhecendo seus limites e lacunas, os jovens tendem a considerar a escola como uma instituição central em suas

vidas, apontada como “*uma promessa futura*” (Dayrell, 2007, p.1122), pela possibilidade que ela tem de garantir credenciais mínimas, capazes de facilitar a inserção no mundo do trabalho. Amparo et al. (2008) também sugerem que, especialmente em situações e em atividades capazes de fomentar um sentido de pertencimento dos alunos, o espaço escolar tende a se constituir como fator de proteção e promoção da resiliência dos alunos.

Diversos estudos (Amparo et al., 2008; Leão et al. , 2011; Sposito & Galvão, 2004) também mostram que os jovens consideram os professores como uma referência central em suas experiências escolares, mas não deixam de apontar críticas. Os professores são vistos positivamente como *incentivadores e orientadores dos alunos*, não apenas em relação aos estudos, mas também com referência aos seus projetos de vida e sua visão de futuro. Além disso, são apontados como pessoas com quem os jovens podem contar para dar conselhos e informações relevantes (Mattos & Chaves, 2010). No entanto, os jovens também ressaltam aspectos negativos da relação professor-aluno, tais como a *falta de diálogo*, a *falta de comprometimento* e a *desmotivação* de alguns professores para ensinar, que são demonstrados pela falta de preparo para as aulas e, também, atrasos. Nesse sentido, embora reconhecendo e valorizando alguns professores, que se destacam em relação ao coletivo de profissionais da escola, os jovens reconhecem que muitos professores estão desmotivados em relação à atividade de ensino (Leão et al., 2011).

Pesquisas mostram ainda que os próprios alunos também apresentam desinteresse e pouco envolvimento com as atividades escolares, consideradas distantes de suas vidas e da realidade cotidiana (Ferreira-Santos, 2005; Mattos, 2008; Mattos & Chaves, 2010). A escola é apontada por alguns jovens como um “*mundo artificial*”, distante da vida prática e no qual os alunos não estão motivados para aprender (Mattos & Chaves, 2010). Esses estudos revelam que a experiência escolar é vivida de forma ambígua pelos jovens de comunidades populares como um espaço necessário ao alcance de seus objetivos futuros, mas também distante de suas experiências cotidianas. Ao mesmo tempo em que os jovens seguem valorizando a escola – pela vontade que têm de permanecer estudando e por apreciarem o ambiente que desfrutam ali – o fazem de maneira contraditória, revelando o distanciamento existente entre as esferas da experiência escolar e familiar, bem como do trabalho, apontando as tensões vividas nessa relação (Dayrell, 2007, 2010; Ferreira Santos, 2005; Mattos & Chaves, 2010).

Entretanto, conforme aponta Sposito (2005), mesmo deixando de constituir um espaço privilegiado de socialização e desenvolvimento para os jovens, a escola não é eliminada de seus horizontes, seguindo como um projeto paralelo à entrada no mundo do trabalho e dividindo com outras instâncias e instituições (i.e. trabalho, projetos sociais, grupos religiosos, grupos de jovens) a função de mediar a construção da identidade individuais e coletivas na nossa sociedade.

Trabalho

A esfera da experiência laboral, juntamente com a escola e a família, vem sendo apontada como constituindo um dos condicionantes da inserção no mundo adulto para uma significativa parcela da população jovem em nosso país, especialmente aqueles que necessitam trabalhar para ajudar no sustento da família (Camarano, 2004; Sposito, 2005). No atual contexto brasileiro, tal processo ganha relevância especial, pois diversas pesquisas vêm apontando que o trabalho constitui uma referência importante para os jovens com mais de 15 anos de idade, independente de sua origem socioeconômica, surgindo como o tema que, simultaneamente, mais os interessa e preocupa (Guimarães, 2005).

O fenômeno da inserção laboral entre jovens brasileiros acontece em um ambiente marcado por transformações intensas tanto no âmbito econômico, quanto tecnológico e institucional. De maneira geral, tais transformações são acompanhadas pela desregulamentação da ação do Estado e contribuem para aprofundar as desigualdades socioeconômicas, restringindo as oportunidades oferecidas às camadas mais desfavorecidas da população, especialmente aos jovens moradores das periferias dos grandes centros urbanos (Braga & Rodarte, 2006; Ferreira-Santos, 2010; Sposito, 2005).

De acordo com Pochmann (2006), os jovens podem ser considerados como um dos segmentos mais vulneráveis na busca pelo emprego, permanecendo mais tempo desempregados ou ocupando posições menos qualificadas no mercado de trabalho. A situação é ainda mais grave para aqueles que possuem atributos pessoais específicos, tais como os jovens negros, moradores das periferias, que sofrem com a discriminação racial e preconceito em relação à pobreza (Borges, 2006; Castro & Abramovay, 2002). Castro e Abramovay (2002) ressaltam que os jovens de classes populares enfrentam problemas singulares em relação à primeira inserção no mercado, tais como, por exemplo, a exigência dos empregadores de experiência laboral anterior e de qualificação profissional (p. ex. conhecimentos em informática e línguas estrangeiras), que

em geral não estão acessíveis aos jovens pobres. Além disso, sofrem diversos tipos de discriminação por residirem na periferia ou até mesmo por serem “jovens”, visto que existe uma representação social da juventude como irresponsável e dos pobres como desqualificados. Sendo assim, alguns estudos apontam que os jovens se sentem desrespeitados e maltratados no ambiente de trabalho, por adultos que desconfiam deles e não acreditam na sua capacidade (Abramovay, 2002).

No entanto, embora as oportunidades sejam escassas e o acesso ao trabalho esteja difícil, jovens de 15 a 24 anos de idade estão cada vez mais à procura de empregos, compondo aproximadamente 26% da população economicamente ativa do país (Guimarães, 2005). Alguns estudos apontam que, nas periferias dos grandes centros urbanos, a forma mais frequente de inserção laboral é o trabalho informal e autônomo. Ferreira-Santos (2005, 2010) sugere que as situações de trabalho dos jovens residentes na periferia de Salvador são predominantemente precárias e hostis. Os jovens exercem trabalhos que geralmente requerem o uso da força física, como por exemplo, trabalho em oficinas mecânicas ou de ajudante de pedreiro, carregando materiais de construção, levando entulho, pintando casas etc. Ou ainda, realizando trabalhos de venda de mercadorias na rua (i.e. vendedores ambulantes) e em feiras. O autor ressalta que, embora as condições sejam difíceis, podendo até mesmo se caracterizar como situações de exploração que proporcionam simplesmente uma renda mínima, os ganhos auferidos são importantes para contribuir com o sustento das famílias e com a própria subsistência dos jovens.

A valorização do trabalho e sua emergência como uma política social relevante direcionada aos jovens (Programas de Aprendizagem, Programa Primeiro Emprego, etc.), reflete uma preocupação dos governos com a redução da exploração precoce através de formas de trabalho precário e penoso. Entretanto, tais iniciativas de inserção laboral de jovens estabelecidas pelas políticas públicas (Lei da Aprendizagem 10.029/2000; Programa Emprego Jovem, Primeiro Emprego etc.) são ainda pouco exploradas pela pesquisa acadêmica. Estudos recentes realizados por Thomé, Telmo e Koller (2010) mostram que os jovens brasileiros têm grande dificuldade de encontrar trabalho formal e auferir os benefícios e garantias legais do emprego. Ferreira-Santos (2005) também aponta que os jovens moradores de periferias em geral realizam trabalhos informais e com baixa remuneração. Ou seja, a inserção laboral do jovem ainda continua sendo precária. No entanto, jovens permanecem buscando trabalhos que possam contribuir com algo produtivo para a sociedade.

Estudos realizados com jovens aprendizes indicam que a experiência de aprendizagem é percebida como situação privilegiada para a formação profissional (Amazarray, Thomé, Souza, Poletto, & Koller, 2009; Mattos & Chaves, 2006; Mattos & Chaves, 2010). Mattos e Chaves (2006) apontam que jovens aprendizes tendem a representar o trabalho de forma positiva e que a experiência assume grande relevância para construção da identidade de trabalhador e o desenvolvimento de novas aprendizagens e aquisição de experiência. No entanto, a visão que têm do trabalho é instrumental, pois eles ressaltam a importância da obtenção de salário e o cumprimento de tarefas. Além disso, em relação ao desenvolvimento da responsabilidade, apontam que, em determinadas condições, esta pode tornar-se excessiva.

Em relação ao suporte financeiro recebido pelo jovem aprendiz, Amazarray et al. (2009) ressaltam ainda que o salário-aprendiz e o suporte financeiro familiar dele decorrente situam esses adolescentes numa zona de conforto. Entretanto, esses jovens apresentam dificuldades para administrar o dinheiro que recebem e precisam aprender a lidar com esses recursos de modo que possam fazer uso deles em prol do seu futuro e bem-estar. Na mesma linha, estudos realizados por Mattos (2008) mostram que os jovens tendem a utilizar o dinheiro que recebem para ajudar o sustento da família, mas também têm dificuldades para administrar a quantia que recebem, não sabem ao certo o que priorizar e contraem dívidas com cartões de crédito.

Não cabe ao escopo deste estudo tecer uma consideração mais aprofundada acerca desses aspectos. No entanto, é importante ressaltar que as experiências de trabalho não são vividas de maneira homogênea por todos os jovens. Ao contrário, tais processos apresentam diferentes características e níveis de complexidade, bem como as divergências apontadas pelos pesquisadores, refletindo as contradições presentes no campo social mais amplo, onde o trabalho do jovem é simultaneamente valorizado e desvalorizado. Ao mesmo tempo em que é valorizado como uma oportunidade para os jovens, o trabalho também pode ser um fator desagregador na trajetória do jovem (Ferreira-Santos, 2005). Além disso, jovens trabalhadores também enfrentam preconceitos e estigmas ligados à desqualificação e à pobreza.

Organizações Não-Governamentais e Projetos Sociais

Outro espaço de convivência e inserção relevante para os jovens moradores das periferias dos grandes centros urbanos têm sido os projetos sociais desenvolvidos por Organizações Não-

Governamentais (ONGs)². No Brasil, as ONGs se introduziram no cenário nacional durante os anos 90, atuando inicialmente junto aos movimentos sociais (Perez & Passone, 2010). Com o passar do tempo, passaram a ter uma atuação mais forte junto a crianças, adolescentes e jovens de comunidades populares, desenvolvendo projetos voltados para a melhoria da escolaridade e de geração de oportunidades de inserção social em diversos espaços, tais como área artística e cultural (música, teatro, dança, grafite, fotografia), empresas (projetos de aprendizagem e primeiro emprego), meio-ambiente, entre outros.

Nesse sentido, diversos projetos sociais de cunho educativo informal vêm atuando em dimensões como: a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizar com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos, desenvolvimento de habilidades na área artística e cultural entre outros (Ghanen, 2012; Gohn, 2009; Pinto, 2006).

Gohn (2009) sugere que, nos últimos anos, diversos projetos sociais de cunho educativo vêm possibilitando processos de inclusão social no resgate da riqueza cultural de adolescentes e de jovens moradores de periferias. Além disso, a autora também aponta o papel relevante de tais projetos na potencialização da aprendizagem, complementando os processos de educação formal. Ela ressalta que tais espaços de aprendizagem não substituem a escola formal, nem são meros coadjuvantes para ocupar os alunos fora do período escolar. Muitas dessas organizações mantêm com os adolescentes e os jovens vínculos duradouros, de afetividade e acompanhamento do processo de inserção social.

Estudos realizados com jovens moradores de uma comunidade da periferia de Salvador por Ferreira-Santos (2005, 2010) sugerem que os projetos sociais oferecidos nessas comunidades têm um papel significativo na construção e fortalecimento da rede de apoio e proteção dos jovens. O autor indica que, nesses espaços, além da construção de novas habilidades e conhecimentos que possibilitam aos jovens uma continuidade da escolarização e inserção em atividades laborais menos precárias e penosas, formam-se vínculos afetivos duradouros com educadores. Os educadores sociais muitas vezes passam a se constituir como figuras de referência para além da família, que acolhem e dão suporte aos jovens, bem como orientam seus

² De acordo com Oliveira e Haddad (2001), a expressão ONG foi utilizada pela primeira vez na década de 1940 pela ONU (Organização das Nações Unidas) para indicar entidades não oficiais que realizavam projetos sociais voltados para o desenvolvimento social com a ajuda financeira de órgãos públicos.

projetos futuros. Os encontros dos jovens com esses adultos representam momentos de escuta nos quais os jovens podem confrontar antigos valores, afirmar visões alternativas e dar novos sentidos a suas trajetórias de vida.

Grupos Religiosos

A religião representa um espaço de socialização significativo entre os jovens brasileiros e, especialmente, na Bahia, onde a religiosidade sempre teve grande relevância cultural. Analisando estudos recentes realizados com jovens brasileiros, Novaes (2005), indica que o tema “religião” emerge como um dos assuntos sobre os quais os jovens mais gostariam de discutir com os pais, com os amigos e com a sociedade. Além disso, a autora indica que atividades como *ir à missa, à igreja e ao culto* ocupam uma posição privilegiada no lazer dos jovens. Ela conclui, portanto, que a religião tem relevância para os jovens e que as instituições religiosas ainda são espaços de agregação social e de construção de identidades juvenis.

Na mesma direção, pesquisas também ressaltam que a participação dos jovens em grupos associados a igrejas e a comunidades religiosas (i.e. em “grupos de jovens” associados com determinada igreja ou religião) não é somente forma de expressar a espiritualidade, mas também representa uma alternativa de lazer e momento de encontro com outros jovens e de participação em atividades como dança, música e canto, especialmente entre os evangélicos (Brenner, Dayrell, & Carrano, 2005; Santos & Mandarino, 2005). Os espaços religiosos são, portanto, um atrativo especial para os jovens moradores das periferias que possuem poucos equipamentos públicos de esporte, lazer e cultura. Nesse sentido, conforme apontam Ferreira-Santos (2005) e Novaes (2005), os templos das igrejas e seus arredores transformam-se em locais de diversão e de encontro não apenas para os jovens diretamente associados aos cultos, mas também para seus amigos e suas famílias que vêem ali um espaço seguro e afastado da violência e da marginalidade associadas com o tráfico de drogas.

Ferreira-Santos (2005) aponta que a religião representa uma oportunidade para a socialização, os encontros e a partilha de crenças e valores entre jovens da periferia. O autor indica que, na periferia de Salvador, a religião afro-brasileira do Candomblé e as Igrejas Evangélicas são bastante frequentadas por jovens que participam de cultos, festas e celebrações. Muitas dessas participações são temporárias, não se constituindo como um compromisso mais duradouro na vida dos jovens. Nesse caso, os jovens adotam valores e preceitos de determinada

religião por certo período de tempo e externalizam a sua filiação e o pertencimento a esses grupos (por exemplo, os jovens associados a grupos evangélicos andam com a Bíblia, não jogam bola, se vestem com calças e camisas sociais), mas depois abandonam essas filiações.

Nesta perspectiva, é possível pensar que, entre os jovens brasileiros, a vivência da religião não se dá tanto pela busca do sagrado como algo transcendente e exterior, nem está tão associada a uma fidelidade institucional. Os grupos religiosos parecem constituir espaços privilegiados para a construção e negociação do sistema de valores que pode orientá-los tanto em suas experiências cotidianas quanto na formulação de perspectivas de futuro.

As variadas tradições religiosas parecem abrir espaços de culto e lazer para os jovens, possibilitando a experimentação de múltiplos valores e espiritualidades. Nesse sentido, os processos que entram em jogo nessa esfera da experiência associam-se fortemente com a dinâmica do desenvolvimento do *self*, com a construção da subjetividade dos jovens. Em recente estudo realizado por Branco e Madureira (2008), as autoras exploram o processo de posicionamento e reposicionamento de uma jovem homossexual ressaltando que os valores – e, especialmente aqueles negociados na esfera religiosa – atuam como um campo organizador das mudanças subjetivas. A jovem lida com posicionamentos ambivalentes – associados tanto com valores católicos quanto com valores associados às experiências homossexuais e a sua participação em comunidades gays – e cria uma síntese pessoal única que orienta suas ações e perspectivas de futuro. No entanto, a análise do caso também revela os desafios que a jovem encontra para identificar-se plenamente com valores do grupo gay e criar vínculos mais duradouros de pertencimento com esta comunidade.

Em síntese, no presente capítulo, analisamos as múltiplas esferas da experiência nas quais os jovens transitam e buscam incluir-se, ressaltando os conjuntos semióticos e discursos sociais, bem como os padrões de relação que são mobilizados pelo jovem na construção de sua subjetividade. Confrontando as ambivalências e contradições emergentes nesses espaços, os jovens vão estabelecendo interações significativas com outros e assumindo posicionamentos e reposicionamentos que vão delineando as trajetórias do *self*. Esse movimento configura uma *busca por pertencimento*, um processo de construção da interdependência dinâmica entre a pessoa e o espaço em que ela transita. Este processo parece ser um dos eixos fundamentais do desenvolvimento nesse momento da vida no qual o jovem enfrenta o desafio de buscar incluir-se e ser incluído em novas esferas de experiência, confrontando posicionamentos anteriormente

dominantes no seu sistema do *self*. O presente estudo volta-se, portanto, para compreender mais profundamente os mecanismos envolvidos na construção do *pertencimento* em múltiplas esferas da experiência, ao lado de outros dois eixos fundamentais da experiência juvenil, a saber, a construção de um sistema de valores e de uma perspectiva de tempo orientada para o futuro.

CAPITULO 3

Desenvolvimento Humano, Cultura e Self

O presente capítulo aborda as perspectivas conceituais que fundamentam nosso estudo, expondo o olhar teórico sobre o qual se formulam as proposições desta tese. Entendemos que o olhar do pesquisador sobre o fenômeno de interesse é sempre orientado por uma perspectiva teórica que lhe dá suporte (Branco & Valsiner 1997). Por esse motivo, iniciaremos nossa narrativa buscando abordar o desenvolvimento humano na sua constituição simultaneamente cultural, histórica, social e psicológica, trazendo para o primeiro plano as contribuições da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento* (Valsiner, 2006a, 2007a, 2010, 2012a; Zittoun 2006a; 2007, 2009, 2012) e da *Teoria do Self Dialógico* (Hermans, 2001, 2002; Hermans & Hermans-Jansen, 2003; Hermans & Hermans-Konopka; Salgado & Gonçalves, 2007; Salgado & Hermans, 2005).

A perspectiva da Psicologia Cultural do Desenvolvimento: a centralidade da cultura nos processos de desenvolvimento

A perspectiva da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento* (Valsiner, 2007; 2006) – o principal referencial teórico utilizado neste estudo – é uma abordagem teórica recente na Psicologia (Valsiner, 2004), que se constituiu na interface com diferentes vertentes teórico-conceituais, a partir da virada linguística nas Ciências Humanas e Sociais, e especialmente, desde os desdobramentos recentes da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1896-1934), com base nos aportes de autores como Jerome Bruner (1997), James Wertsch (1998), Michael Cole (1999) e Barbara Rogoff (2003), dentre outros.

A abordagem – que tem em Jaan Valsiner um de seus maiores expoentes – ressalta o papel dos processos de *mediação semiótica* através dos quais a pessoa e a cultura se co-constituem ao longo do tempo. Tal perspectiva busca situar a pessoa em relação aos sistemas culturais em que está imersa, compreendendo a *cultura* não como elemento externo ao indivíduo, mas como mediação intra-psicológica, que possibilita uma separação inclusiva entre pessoa e ambiente cultural. Além disso, cultura não é vista como um *objeto*, mas corresponde a um *processo* – o processo de mediação por signos, ou de mediação semiótica. A mediação semiótica

age simultaneamente *distanciando* a pessoa do contexto em que está inserida e *aproximando-a* deste contexto, criando as condições para a construção de um campo “psicológico” ou “subjetivo” responsável pela *autorregulação* da ação criativa do indivíduo (Gillespie & Zittoun, 2010; Valsiner, 2007).

A Psicologia Cultural teve sua origem ligada às concepções de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), que fundamentou sua teoria a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Defendendo a origem social e histórica da atividade humana, Vygotsky percebia o *desenvolvimento* como processo de natureza cultural, de *interação* e *internalização*, ou seja, enquanto atividade compartilhada e mediada pela produção de signos e instrumentos (função simbólica). Sobre isso, Vygotsky escreveu:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica (Vygotsky, 2007, p. 65).

Para Vygotsky (2007), portanto, a internalização consiste num processo construtivo – não é algo passivo. Através da internalização, a pessoa recria no plano psicológico as funções que originalmente são experimentadas no intercâmbio social, nas relações com outros sociais em contextos de atividade. Este processo produz tanto *ferramentas* de interação social, quanto *meios* de organização do sistema psicológico, promovendo um controle flexível da pessoa em relação a sua própria experiência no ambiente, ou seja, uma *autorregulação* da experiência.

Vygotsky concebia a *linguagem*, e mais especificamente o *signo*, como elemento mediador das interações sociais e da própria atividade mental. Para ele, o signo e demais meios semióticos possibilitam à pessoa interiorizar as ações sociais e desenvolver o pensamento, desenvolver as funções psicológicas (i.e. memória, atenção, planejamento etc.) e a reflexão (simultaneamente cognitiva e afetiva) sobre a ação. Nesse processo, a pessoa se torna simultaneamente um *ator* – que está imerso em seu contexto de atividade – e um *agente reflexivo* que se utiliza de mediações para transcender o contexto e agir direcionado para o futuro, com intencionalidade.

Vygotsky também introduziu no campo da Psicologia a importância da noção de *síntese*, ressaltando que a síntese desenvolvimental – a emergência de novas funções psicológicas (ou das funções psicológicas superiores) – ocorre através de meios semióticos, ou seja, está ligada ao uso de signos e à construção de novos sentidos.

Desdobramentos das ideias de Vygotsky foram propostos por diversos autores que destacam a importância da *mediação semiótica* nos processos de desenvolvimento, como elemento constitutivo da experiência humana no mundo (Cole, 1995; Wertsch, 1998; Rogoff, 2003; Valsiner, 2005, 2007). Tais desdobramentos colocam a mediação semiótica e a produção de novos sentidos como aspectos centrais da vida humana, cuja compreensão é fundamental para o entendimento do psiquismo e dos processos desenvolvimentais (Valsiner, 2006a, 2007a, 2012a; Zittoun, 2003, 2006a, 2007).

Valsiner (2007a) ressalta que – para a Psicologia Cultural do Desenvolvimento – a noção de *cultura* se refere ao *processo* que possibilita aos seres humanos, através do uso dos signos, sintetizar novos sentidos e significados, tanto no domínio reflexivo (das generalizações a partir dos significados das palavras) quanto afetivo. A pessoa em desenvolvimento não está submetida passivamente à ação dos elementos “culturais” que canalizam sua trajetória. Ela cria uma *cultura pessoal* por meio da qual interpreta, negocia, modifica e altera as posições e papéis possíveis de serem ocupados e os caminhos a serem percorridos, de maneira singular e única.

Nessa medida, tal perspectiva concebe o desenvolvimento humano como simultaneamente condicionado por aspectos socioculturais – presentes na *cultura coletiva* – e por aspectos subjetivos – pela *cultura pessoal*. Pois, embora os elementos da cultura coletiva sirvam como canalizadores do desenvolvimento, a pessoa negocia e elabora sentidos de si e do mundo, e vai construindo também os percursos possíveis de serem tomados, produzindo novas sínteses pessoais, num movimento ativo e criativo, por meio do qual faz emergir sua história de vida. Conforme sugere Valsiner:

O indivíduo tem papel ativo na construção dos caminhos em direção a objetivos futuros. Os canais através dos quais [ele/ela] deve proceder lhe são dados somente em âmbito geral, mas o caminho exato do desenvolvimento é construído na experiência (...) e os esforços da pessoa para escolher um ou outro canal, e para construir novos caminhos, encontram resistências na estrutura prévia das trajetórias possíveis (Valsiner, 1997, p. 166).

A pessoa, portanto, é *agente* do seu próprio desenvolvimento, *produzindo rupturas e gerando novas opções de atuação* no seu contexto, com base na sua *cultura pessoal*. A noção de *cultura pessoal*, portanto, refere-se primeiramente ao campo de sentidos intra-subjetivos. Mas também diz respeito às externalizações que emergem a partir desses processos e que dão visibilidade à cultura pessoal, projetando os sentidos pessoais no ambiente, através de arranjos semióticos que são

significativos para a pessoa (Valsiner, 2000, 2007a; Zittoun, 2006a). No entanto, embora os autores enfatizem que a cultura pessoal e cultura coletiva estão mutuamente interligadas, ainda se faz necessário explicitar melhor quais os mecanismos que operam tais interligações, levando em conta as mediações produzidas pela pessoa enquanto agente do seu próprio desenvolvimento.

Cultura, mediação semiótica e processos de regulação

Diversos autores ligados à perspectiva da *Psicologia Cultural* ressaltam que a mediação semiótica corresponde ao processo de *construção de sentidos* que está no cerne da experiência "humana" do mundo (Abbey, 2012a; Cole, 1995; Valsiner, 2006a, 2007a, 2009a; Vygotsky, 2007). Neste processo, a pessoa cria (ou desenvolve) um domínio propriamente "psicológico" ou "subjetivo" de experiências do mundo que tem a função de organizar e regular as relações pessoa-ambiente. Ou seja, a construção de um conjunto de sentidos pessoais – de uma cultura pessoal – tem função reguladora do próprio pensamento, bem como dos sentimentos e ações da pessoa no seu contexto.

Cole (1995) sugere que o processo de mediação e construção de sentidos corresponde a um movimento psicológico contínuo de recorrer ao passado e antecipar o futuro. A pessoa recorre a objetos/experiências/situações passadas para lidar com o presente, por meio de uma projeção no futuro. Tal movimento dialético entre o que *foi* (passado), o que *é* (presente) e o que *pode ser* (vir-a-ser-futuro) é que define a historicidade da experiência humana (Lyra & Valsiner, 2011).

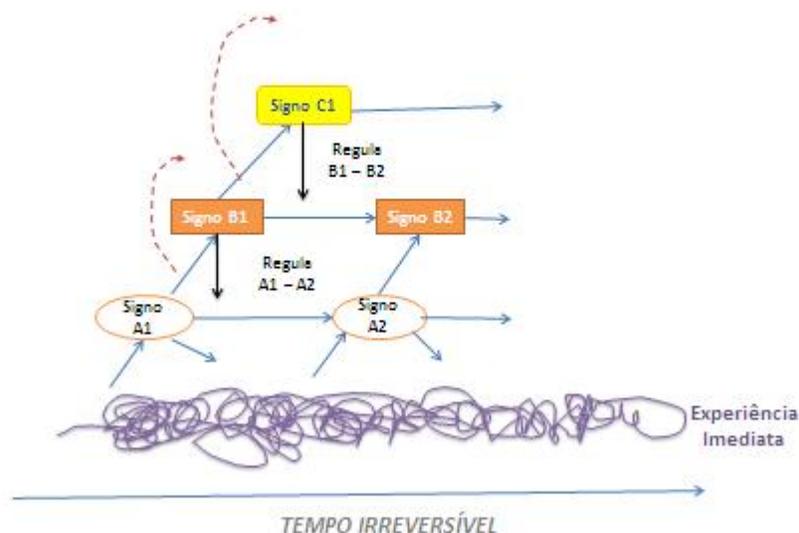
Portanto, a pessoa cria continuamente signos que passam a funcionar como *reguladores* da experiência, fixando limites e abrindo possibilidades para pensar, agir e sentir. Os signos atuam como *reguladores* das relações pessoa-ambiente através da criação de diferentes níveis de simbolização da experiência (Valsiner & Cabell, 2012; Valsiner, 2007a). Para entender como os processos semióticos promovem a regulação da experiência é necessário levar em consideração que os seres humanos estão constantemente criando signos para dar sentido a suas experiências, em um processo de simbolização contínuo e abundante. A experiência imediata do mundo é eminentemente “caótica” e a construção de sentidos emerge justamente para que a pessoa se torne capaz de lidar com esse “caos” da experiência imediata.

De acordo com os teóricos, tal processo de simbolização da experiência produz *hierarquias de sentidos* – i.e conjuntos semióticos organizados em diferentes níveis – nos quais

alguns sentidos tornam-se mais estáveis e generalizantes (sentidos hierarquicamente superiores), enquanto outros são menos estáveis e circunscritos a determinada situação ou contexto, podendo até mesmo ser abandonados com o passar do tempo (Valsiner, 2007a; Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, Salgado, J., Gonçalves, M. & Ferring, em preparação). Sendo assim, é possível pensar que nem todos os sentidos criados pela pessoa permanecem por muito tempo em sua trajetória de vida. Muitos deles são abandonados logo depois de utilizados pontualmente em determinada circunstância ou experiência específica. No entanto, aqueles que perduram no tempo constituem hierarquias capazes de orientar os percursos de desenvolvimento (Zittoun, 2009; Zittoun et al., em preparação).

Isto quer dizer que a estrutura hierárquica está constantemente se inovando através do surgimento de novas estruturas que têm funções reguladoras no âmbito de todo o sistema (Valsiner, 2000, 2002, 2005). No domínio ontogenético, a inovação emerge a partir da construção de novos sentidos que são utilizados na regulação das tensões e ambivalências presentes no sistema (Abbey & Valsiner, 2004).

Figura 1. Construção de uma Hierarquia de Controle Semiótico e Produção de Sentidos em Múltiplos Níveis



(Adaptada a partir de Valsiner, 2001, p. 18)

A Figura 1 ilustra o funcionamento de uma hierarquia de sentidos semióticos, mostrando o surgimento de níveis mais elevados de signos componentes na hierarquia da regulação semiótica (Signo B1 e Signo C1). Estes signos de nível superior atuam como reguladores das relações entre os signos que operam nos níveis mais baixos da hierarquia (regulando as relações entre os signos A1 \diamond A2 e B1 \diamond B2). Valsiner (2008) ressalta que esta estrutura hierárquica reguladora opera através de um mecanismo de “*abstração generalizante*”. Através deste mecanismo, novos níveis reguladores semióticos são criados, a partir de experiências aqui-e-agora, para “generalizar” estas experiências e possibilitar uma melhor adaptação aos diferentes contextos concretos em que a pessoa atua – na forma de uma *pré-adaptação* às novas experiências (Valsiner, 2007a).

Nessa linha, pode-se pensar que os processos de mediação semiótica atuam por meio de sínteses pessoais, criando hierarquias de sentidos que possibilitam a emergência de novos elementos (signos), em um nível superior de simbolização.

Diferentes signos emergentes e suas funções no processo desenvolvimental

Partindo da dinâmica de construção de sentidos organizados de forma hierárquica, Valsiner (2004) propõe que alguns signos produzidos em níveis superiores de simbolização podem atuar como *meta-signos* capazes de regular / definir / organizar as relações entre signos que operam em níveis inferiores de simbolização da experiência. Em tais circunstâncias, os signos podem se tornar *promotores* ou *inibidores* de uma melhor adaptação entre a pessoa e o ambiente (Valsiner, 2004). De acordo com o autor, os signos podem ser considerados *promotores* quando são capazes de orientar uma abertura na hierarquia semiótica direcionada para a transformação, criando novas alternativas possíveis de futuro. Tal função *promotora* é particularmente relevante para enfrentar as necessidades futuras e criar formas pré-adaptativas a novas circunstâncias da vida, produzindo sentidos que antecipam a experiência real e preparam a pessoa para enfrentar o imprevisível. Nesse sentido, é possível pensar que o *signo promotor* facilita a manutenção de uma estabilidade relativamente flexível da cultura pessoal, fazendo com que esta permaneça aberta a possíveis transformações quando novas circunstâncias se apresentam no contexto em que a pessoa transita. Ele atua no sentido de *integrar* diferentes níveis hierárquicos de simbolização por meio da criação de sentidos cada vez mais amplos e abrangentes na cultura pessoal.

Valsiner (2004) ressalta, também, que um signo se torna *promotor* não somente por meio da orientação para ações futuras, mas porque é internalizado na forma de *sentimentos*. Tais sentimentos são desenvolvidos por uma série de eventos simbólicos que se repetem ao longo da vida, sendo atualizados em novas experiências semelhantes. Os *signos promotores* constituem, assim, um campo afetivo semiótico que vai orientar antecipadamente as relações da pessoa com o ambiente.

No entanto, conforme ressaltam alguns autores, os processos de regulação semiótica não operam somente *promovendo* adaptações entre pessoa e ambiente. Eles também podem operar *inibindo* ou *dificultando* tais adaptações (Beckstead, Cabell, & Valsiner, 2009; Cabell, 2010). Enquanto os *signos promotores* emergem como campos carregados de afeto, operando no sentido de facilitar a abertura da hierarquia semiótica, os *signos inibidores* parecem atuar de forma a *bloquear* ou *inibir* a emergência de sentidos alternativos, dificultando a orientação da pessoa em direção ao futuro (Beckstead et al., 2009, Valsiner, 2004). Tais processos, entretanto,

ainda não foram sistematicamente explorados em pesquisas empíricas, e seu papel precisa ser compreendido mais profundamente.

Além das funções *promotora* e *inibidora* dos signos, Abbey (2012a) também ressalta a ideia de que alguns signos podem ser considerados *fortes* e *fracos/frágeis*. A autora sugere que os sentidos emergem a partir da tentativa da pessoa para superar ambivalências que aparecem em suas relações com o mundo. Abbey (2012a) destaca o papel transformador da ambivalência – pois é vista como motor das transformações que ocorrem na zona de fronteira entre o presente e o futuro, permitindo a emergência de uma pré-adaptação a este último. Este processo implica a noção de que o campo da experiência é construído por ambivalências entre perspectivas opostas, que estão inerentemente ligadas entre si. Nesse sentido, é possível pensar, conforme sugere Abbey (2012a), que a produção de sentidos por mediação semiótica implica um processo de *superação de ambivalências*, por meio do qual a pessoa lida com os níveis de tensão emergente entre perspectivas alternativas.

Nessa linha, Abbey propõe três mecanismos utilizados como forma de superar os níveis de ambivalência: (1) quando o nível de ambivalência é nulo, a pessoa não se envolve em construção de sentido, (2) quando o nível de ambivalência é moderado, a pessoa constrói sentidos de forma irregular, ou seja, os sentidos emergentes são *fracos/frágeis* e *mutáveis*, porque permitem construir sentidos altamente adaptáveis a novas circunstâncias futuras e (3) quando a ambivalência atinge o nível máximo de tensão, a pessoa constrói signos *fortes* que trazem *rigidez* ao sistema de produção de sentidos, ou então, abandona completamente o processo de construção de sentido (retornando à condição semelhante ao nível de ambivalência nulo). No entanto, ainda precisamos aprofundar nossa compreensão de como as pessoas se envolvem nestes níveis de construção de sentido em diferentes circunstâncias de vida.

Para que possamos aprofundar a compreensão dos processos semióticos que atuam na regulação das relações da pessoa com o ambiente, é necessário considerar mais sistematicamente o papel *promotor* e *inibidor* dos signos na abertura ou fechamento do sistema (rigidez) e sua relação com a superação da ambivalência na construção da hierarquia semiótica, na transformação e manutenção da cultura pessoal. Quando associamos a construção de hierarquias de sentido ao processo de construção da cultura pessoal, é possível pensar que o surgimento de signos *promotores* facilita a reorganização das relações entre perspectivas ou sentidos opostos que coexistem dentro do espaço vital da pessoa (Cabell, 2010) e criam uma nova estabilidade

dinâmica na cultura pessoal. A nova estabilidade dinâmica assim produzida é flexível e geradora de transformações contínuas.

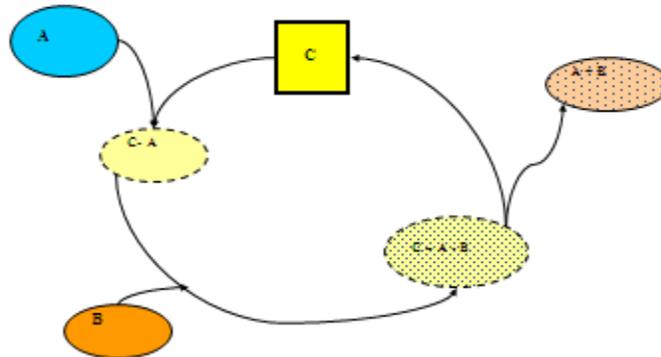
Entretanto, qual o processo pelo qual emergem e se mantêm os signos inibidores? Se alguns signos podem ter uma função *inibidora* é possível supor que *signos inibidores*, contrariamente aos promotores, são incapazes de gerar alternativas de futuro, de orientar a trajetória de vida da pessoa para lidar com a incerteza do futuro. Nessa linha, é possível supor que existem situações nas quais a pessoa pode ficar "presa" em uma determinada estrutura hierárquica de sentidos que se retroalimentam mutuamente, uma situação de *alimentação-recíproca* (*mutual-in-feeding*, Valsiner, 2002). Ou ainda, podem existir situações nas quais *signos inibidores* ajudem a construir trajetórias de sentidos rígidos (Abbey, 2012a; Abbey & Falmagne, 2008). No entanto, embora alguns estudos venham trazendo contribuições significativas à compreensão acerca dos processos promotores de pré-adaptações, os *processos inibidores* são ainda pouco explorados sistematicamente em estudos empíricos. O presente estudo busca elucidar um pouco mais tais mecanismos.

Uma Nova Forma de Compreender a Causalidade em Psicologia

Elaborações recentes indicam que para compreender os processos envolvidos na mediação semiótica e, especialmente, os processos reguladores de promoção e inibição de novos sentidos, um caminho promissor é adotar modelos de *causalidade sistêmica* dos fenômenos em jogo, nos quais não existe uma correspondência ponto por ponto entre aquilo que entra na composição do sistema e o que ele apresenta como resultado. Nessa direção, um dos modelos de causalidade que vem sendo proposto pelos teóricos da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento* é o da *síntese pessoal cultural*, que emerge a partir de uma analogia com processos de *síntese catalítica* observados no campo da Bioquímica (Beckstead et al., 2009; Valsiner, 2004, 2006a, 2007a, 2008; Cabell, 2011;). Tal analogia mostra-se relevante, pois permite pensar sobre os intercâmbios entre pessoa e ambiente, levando em consideração o modo como diferentes partes de um sistema estão organizadas e a maneira pela qual o sistema opera para garantir o alcance de resultados relativamente estáveis ao longo do tempo. Nessa linha, Valsiner (2008) sugere que a *catalisação psicológica* é que torna viáveis as vidas humanas, mas ressalta que ainda se faz necessário explorar melhor como tais mecanismos operam no campo psicológico.

Em sua análise sobre a *síntese pessoal cultural*, Valsiner (2008) aponta que a mediação semiótica assume a forma de um *ciclo de produção de inovação, operando através de sistemas causais multiníveis*, nos quais as inovações são produzidas de maneira semelhante à síntese de novos componentes em um ciclo de catálise química. O ciclo de inovação opera por meio de transformações que ocorrem em alguns componentes do sistema – (p. ex. componentes A e B), mediante a ação de um catalisador (C), que se liga temporariamente a estes elementos e facilita a emergência de uma nova forma (A + B). Um ciclo básico de produção de inovação através de síntese catalítica pode ser visto na Figura 2:

Figura 2. Esquema Básico de Processos Semióticos Catalíticos
Produtores de Sínteses



(Reproduzida a partir de Valsiner, 2006a, p.181)

Na Figura 2, um elemento (signo/sentido) catalisador (C) liga-se ao componente (A), criando um composto intermediário (CA). Em seguida, liga-se ao componente (B), criando o componente intermediário (CAB). Assim, um novo composto é sintetizado (A + B) e o catalisador (C) é liberado, retornando a sua forma original. Neste sistema causal, o *catalisador* tem um papel significativo na ligação dos componentes, facilitando a síntese de uma nova forma

emergente. Sem a ativação do catalisador, os componentes intermediários não seriam produzidos e, assim sendo, a síntese de novidade tende a não ocorrer.

Conforme ressaltam Valsiner (2002, 2007a) e Cabell (2010), o sistema catalítico causal representa um bom modelo para surgimento de novidade na mediação semiótica, porque mostra como um *elemento indireto* torna-se fundamental na produção de determinado resultado no sistema. É necessário ressaltar, entretanto, que o elemento catalisador em si mesmo não é a "causa" do resultado final – ele não “causa” a ligação entre os componentes do sistema. Sua função é *facilitar* um processo *temporário* de síntese catalítica, capaz possibilitar o “fluxo” do sistema, i.e. conferir continuidade e mudança ao sistema. Modelos de causalidade indireta – tais como o modelo catalítico – parecem ser mais eficazes na explicação dos fenômenos que ocorrem em sistemas abertos e que envolvem processos multi-níveis do que os modelos de causalidade direta que vêm sendo extensivamente utilizados no âmbito da psicologia.

Partindo da aplicação deste modelo, Valsiner (2005) sugere que os mecanismos de mediação semiótica operam através de *ciclos intransitivos de mudanças*. Ciclos intransitivos atuam no tempo irreversível, produzindo mudanças geradoras de novas formas, que implicam transformações em múltiplos níveis do sistema e que são capazes de reorganizar todo o sistema e modificar profundamente a maneira pela qual a pessoa se relaciona com o ambiente. Por meio dos *ciclos intransitivos de construção de novos sentidos*, a pessoa reelabora não somente sua compreensão acerca de si mesma e do mundo, mas também seus modos de agir e de sentir. Será com base nestas elaborações recentes de Valsiner e colegas acerca da causalidade em Psicologia que este estudo buscará subsídios para aprofundar o conhecimento acerca dos mecanismos que atuam na *promoção* e na *inibição* de processos regulatórios da experiência humana, intensificados durante a juventude.

A Teoria do Self Dialógico

Outro referencial teórico relevante para as proposições elaboradas nesta tese é a *Teoria do Self-Dialógico* (Hermans, 2001, 2002; Hermans & Hermans-Jansen, 2003; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Salgado & Gonçalves, 2007; Salgado & Hermans, 2005), já que ela favorece um olhar diferenciado sobre os processos de configuração e reconfiguração do *self* que parecem ser fundamentais aos processos de desenvolvimento.

A abordagem do *Self Dialógico* contribui com uma nova concepção dos processos de transformação da identidade, pois rompe com a visão tradicional e cartesiana do “*self*” na Psicologia, tomada como consciência de si mesmo, individualidade autônoma e independente do outro (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Jansen, 2003; Lopes de Oliveira & Vieira, 2006). Alternativamente, esta perspectiva parte de uma releitura da obra de Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) e formula uma nova maneira de conceber o “*self*” como plural e polifônico, produzido na interação comunicativa realizada através do diálogo com o outro (Hermans, 2001, 2002; Salgado & Hermans, 2005). O “*self*” não representa uma entidade estática e unificada, autoreferenciada e autocontida, uma essência interna ao sujeito, a ser revelada por meio da linguagem. Ele se apresenta como um sistema aberto, multivocal e dialógico, no qual diversos posicionamentos (*I-Positions*) coexistem, possibilitando o desenvolvimento de diferentes sentidos pessoais sobre a mesma experiência (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; O’Sullivan-Lago & Abreu, 2010; Ribeiro & Gonçalves, 2010). O *self* emerge como uma instância habitada por diferentes “vozes” que coexistem e veiculam diferentes perspectivas do mundo (Hermans & Hermans-Jansen, 2003; Salgado & Gonçalves, 2007).

Nesta concepção, o *self* e a identidade deixam de ser vistos como uma busca pela permanência e coerência, mas emergem como um sistema aberto caracterizado pela *multivocalidade complexa*, permeada por tensões e ambivalências entre as diferentes vozes que coexistem, mantendo entre si relações de dominância e subordinação hierárquica (Cunha & Gonçalves, 2009; Salgado & Gonçalves, 2006; Salgado & Hermans, 2005). A noção de “voz”, inspirada nas ideias de Bakhtin, está relacionada com a visão de que pensamento, sentimento e ação estão mutuamente imbricados em um conjunto articulado que se expressa, se externaliza ou se manifesta por meio de vocalizações. A voz expressa, assim, um ponto de vista, uma perspectiva, um posicionamento – uma *I-Position* – ou um personagem de uma narrativa.

Concebido como um fenômeno simultaneamente pessoal e social, temporal e espacial, o *self* apresenta uma dimensão sincrônica e outra diacrônica. Enquanto dimensão espacial e sincrônica, o *self* corresponde à multiplicidade de vozes que coexistem em permanente tensão e negociação. Já enquanto dimensão temporal e diacrônica, diz respeito às construções narrativas por meio dos quais as vozes se exteriorizam. O estudo aqui proposto compreende a biografia pessoal como uma narrativa polifônica, pois a pessoa está continuamente envolvida em um

processo ativo de posicionamento e reposicionamento diante do outro, no qual emergem diversas “vozes” e que vão constituindo um sentido de “si”, do “outro” e do “mundo social”.

Na *Teoria do Self Dialógico*, a ideia de *I-Positions* corresponde à noção de *variabilidade* no interior do sistema do *self*. Ao invés de falar em unidade, centralidade, entidade única e pontual, a noção de *I-Position* remete à visão de campo para se referir aos componentes do sistema do *self*. Nesse sentido, *I-Positions* podem corresponder tanto a *papéis sociais* (socialmente esperados), quando a *sentidos reflexivos*, e também a *estados afetivos* da pessoa. Algumas *I-Positions* são continuamente ativadas e assumem a dianteira na configuração do *self*, estabelecendo com as demais uma relação de dominância e subordinação. Portanto, é possível pensar que a pessoa constrói sua experiência subjetiva de maneira dinâmica, através de um fluxo contínuo entre *I-Positions* passadas, presentes e imaginadas (futuras), cada uma expressando uma “voz” que dá sentido às experiências que a pessoa está vivendo.

Hermans e Hermans-Konopka (2010) ressaltam a *ambivalência* como um elemento fundamental na configuração do sistema do *self*, ou seja, as *tensões* e *contradições* existentes entre as vozes do *self* são essenciais ao movimento dinâmico de transformação do sistema. Segundo os pesquisadores, o *self* corresponde a uma multiplicidade de *autores* que narram suas experiências ao mesmo tempo em que encenam diferentes posições como *atores (I-Positions)*. Nesse sentido, cada *voz* ou *I-Position* conta uma história a partir de sua própria perspectiva e isso faz com que o *self* seja um espaço de potencialidades, no qual o sentido é construído e reconstruído a partir de disputas e negociações que vão ocorrendo quando diferentes posições ganham ou perdem poder, assumem a dominância sobre outras, ou se submetem à dominância de outras vozes. O cenário da *multivocalidade*, portanto, é de uma *tensão* constante entre *I-Positions* contrapostas (Gonçalves, Matos & Santos, 2009).

Estudos partindo desta abordagem têm avançado bastante na compreensão dos fenômenos de mudança pelas quais o *self* se reconfigura continuamente e alguns dos mecanismos que operam as mudanças na estrutura das *I-Positions* ao longo do tempo vêm sendo sistematicamente explorados, especialmente no campo da psicoterapia (Cunha & Gonçalves, 2009; Gonçalves, Matos & Santos, 2009; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Ribeiro, Bento, Gonçalves & Salgado, 2010; Santos, Gonçalves & Matos, 2011). Elaboraões acerca destes mecanismos sugerem que o *self* se desenvolve ou se reconfigura através de *rupturas* e na direção da reorganização das relações entre *I-Positions* opostas (Valsiner, 2004). Nesse sentido, a relativa

estabilidade do *self* é continuamente perpassada por rupturas, pela emergência de novos fenômenos. A estabilidade relativa resulta do movimento constante e contínuo entre *I-Positions* que coexistem de forma ambígua, por meio das tensões que elas expressam.

Alguns autores vêm buscando aprofundar o conhecimento do *self dialógico*, voltando-se para compreender os mecanismos pelos quais seu sistema aberto se reconfigura ao longo do tempo. Embora seja dinâmico em sua dialogicidade, muitas vezes não há clareza acerca de como o *self dialógico* se transforma ou se desenvolve ao longo do tempo. Uma proposta relevante nesse sentido foi formulada por Valsiner (2004), sugerindo que a “*reconfiguração da estrutura das I-Positions ao longo do tempo é mediada por processos contínuos de regulação semiótica*” (p.13). Ele aponta que o funcionamento do *self dialógico* é dinâmico, autocatalítico e autoregulador, ou seja, enquanto sistema dinâmico, o *self* desenvolve várias formas de *autoregulação e reconfiguração das relações entre I-Positions*, servindo-se de mecanismos de mediação semiótica para operar tais processos. O autor ressalta que o sistema do *self* pode ser considerado como *autocatalítico* porque possui um sistema de reprodução de seus próprios elementos (*I-Positions*), ao mesmo tempo em que lida com a emergência contínua de novos elementos. Nesse sentido, portanto, Valsiner ressalta que é necessário compreender as *condições* nas quais variadas formas de relações entre *I-Positions* se exteriorizam e se desdobram ao longo do tempo (Valsiner, 2007b).

Estudos recentes desenvolvidos no campo da psicoterapia vêm mostrando alguns dos mecanismos de transformação do *self dialógico* (Cunha & Gonçalves, 2009; Gonçalves, Matos & Santos, 2009; Ribeiro, Bento, Gonçalves & Salgado, 2010; Santos, Gonçalves & Matos, 2011). Focalizando os processos de transição e reorganização do sistema do *self* no contexto do atendimento clínico, os pesquisadores sugerem que, em situações de ruptura ou descontinuidade do sistema do *self*, opera-se uma tentativa de restauração da continuidade do sistema que pode tanto atuar na *promoção do desenvolvimento* quanto, por outro lado, *bloquear* ou *impedir* uma reconfiguração do *self*

Hemans & Hemans-Konopka (2010) propõem que uma reorganização do sistema do *self*, capaz de promover a unidade e continuidade, é alcançada mediante a combinação e integração entre *I-Positions*, envolvendo, sobretudo, três processos: a) a criação de *meta-posições*; b) a coalizão entre *I-Positions* e c) a criação de uma terceira posição para além das posições conflitantes. A reorganização do sistema do *self*, entretanto, não elimina a multiplicidade entre as

posições, pois estas preservam sua relativa autonomia. Um equilíbrio dinâmico é alcançado como uma unidade-na-multiplicidade, na qual unificação e diferença são concomitantes. Unidade e continuidade não são consideradas como características (i.e. *traços*) de um *self* autocontido, centralizado, mas sim, como possibilidades e mesmo como necessidades de um *self* distendido, vivendo cada vez mais nas interfaces de múltiplas culturas.

Analisando situações clínicas, outros pesquisadores sugerem ainda que os processos de mudança e transição em psicoterapia operam a partir da emergência de *momentos de inovação*. Estes momentos correspondem a vozes ou *I-Positions* alternativos a uma determinada narrativa problemática, dominante na configuração do sistema do *self*. Os *momentos de inovação* (MIs) constituem exceções às vozes dominantes no *self*, que podem evoluir e se desdobrar no sentido de *promover* ou *não* uma mudança qualitativa no sistema de posicionamentos. Ribeiro, Bento, Salgado, Stiles e Gonçalves (2010) sugerem que vários tipos diferentes de inovação podem ser produzidos nas narrativas das pessoas em psicoterapia. Em seus estudos, os autores encontraram vozes de ação, reflexão, protesto, reconceitualização e desempenho da mudança. No entanto, nem todas as inovações narrativas produzidas pelas pessoas em psicoterapia levam a mudanças qualitativas no sistema do *self*. As pesquisas mostram que tais mudanças dependem de um *aumento da diversidade e flexibilização das vozes alternativas* e, mais especificamente, do papel das vozes de *reconceitualização* para que sejam produzidas mudanças desenvolvimentais com consequências mais duradouras na vida do cliente.

Vozes de reconceitualização correspondem até certo ponto ao que Hermans (2003) concebe como *meta-posições*. Trata-se de uma voz ou posição a partir da qual outras *I-Positions* (passadas e presentes ou presentes e futuras) podem ser vistas e avaliadas pela pessoa. As *meta-posições* também podem ser concebidas como signos promotores, pois atuam na construção de *pontes de sentido* entre *I-Positions* alternativas que se encontram em estado de tensão no sistema do *self*. A emergência da voz de *reconceitualização* indica que está ocorrendo uma nova síntese de opostos no campo do *self*, uma reelaboração das vozes que se encontravam anteriormente em relação de tensão. Nesse sentido, a voz de *reconceitualização* possibilita uma reelaboração capaz de superar padrões repetitivos recorrentes no âmbito do sistema do *self*, mediante um processo de desidentificação com a narrativa dominante (configuração de *I-Positions* dominantes), através do empoderamento das vozes alternativas e do reposicionamento mais satisfatório da pessoa (Cunha, Gonçalves & Valsiner, 2012).

Entretanto, conforme indicam os autores, a manutenção de uma determinada configuração do *self*, de uma narrativa dominante no *self*, também pode ocorrer. Nesses casos, emergem processos como a *alimentação-recíproca* (*mutual in-feeding*) entre as vozes alternativas e a voz dominante. Nestas situações, os pesquisadores indicam que a *reconceitualização* não chega a ocorrer porque se estabelece um ciclo vicioso, no qual as vozes opostas se anulam mutuamente, sem alcançar uma reelaboração da experiência Santos et al., 2010).

O *self dialógico* é um sistema dinâmico que tem capacidade de se orientar em direção ao futuro, ou seja, de buscar uma continuidade de si, facilitando ou bloqueando a emergência de novas configurações entre *I-Positions*. Nessa linha, podemos pensar que a noção de *self dialógico* complementa a perspectiva cultural do desenvolvimento que assume a mediação semiótica como processo que permite aos seres humanos sintetizar novos sentidos, tanto no campo reflexivo (ou seja, através de generalizações a partir do significado das palavras) quanto afetivos. Sendo assim, o movimento que caracteriza o surgimento da novidade desenvolvimental – de tensão dinâmica entre as dimensões literais e imaginárias – é acompanhado por processos que ocorrem no campo do *self dialógico*. Entretanto, essas relações entre os processos semióticos e os mecanismos de transformação e reconfiguração do sistema do *self* ainda são pouco explorados empiricamente fora do campo das psicoterapias.

Uma proposta voltada nesta direção foi formulada por Valsiner (2002, 2004, 2008) e por Valsiner e Cabell (2012), buscando aprofundar a compreensão dos processos de transformação que ocorrem no campo do *self dialógico*. Esses autores sugerem ser necessário conceber que o *self* opera a partir de sugestões e expectativas sociais, articuladas no campo da cultura coletiva para orientar os indivíduos. Tais expectativas são comunicadas através de mitos, de histórias orais, de rituais públicos, de discursos políticos e institucionais, produzindo, assim, um padrão bastante heterogêneo de intercâmbios e posicionamentos socialmente sugeridos. Esta heterogeneidade cria ambivalências para as pessoas e faz emergir um campo de tensões contraditórias na estrutura das *I-Positions*.

Valsiner (2004) ressalta que, para compreender os processos de desenvolvimento do *self dialógico*, maior ênfase precisa ser dada pelos pesquisadores ao movimento de integração e superação das tensões entre as *I-Positions* ao longo do tempo. O autor sugere que nesse ponto é possível estabelecer uma conexão promissora entre a ideia de mediação semiótica – que é central

na *Psicologia Cultural do Desenvolvimento* – e a teoria do posicionamento tal como concebida pela perspectiva do *self dialógico*. Nessa linha, é possível pensar que as pessoas criam estruturas de signos mediadores para regular a fluidez da estrutura de *I-Positions* e que as transformações do *self* podem ser também vistas como processos de síntese pessoal catalítica.

Nessa perspectiva, podemos pensar no *self dialógico* como um campo semioticamente estruturado e regulado, como um processo de negociação entre diversos componentes (concebidos como vozes ou *I-Positions*), atuando no interior de um campo estruturado. No entanto, conforme ressalta Valsiner (2004), embora um esforço teórico significativo tenha sido produzido no sentido de mostrar como o *self* opera no âmbito microgenético, novos desdobramentos são necessários para apontar os mecanismos de continuidade e transformação ontogenética do *self dialógico*. A imagem que predomina acerca do *self dialógico* ainda permanece estática e espacial, pois as pesquisas privilegiam uma visão estrutural das relações entre *I-Positions*. No entanto, conforme ressalta o autor, é necessário avançar no sentido de compreender os processo de transformação de uma determinada configuração (dominante no *self dialógico* em determinado momento) em uma nova configuração, fornecendo mais luz sobre o funcionamento dinâmico do sistema do *self*.

Mais especificamente, a *Teoria do Self Dialógico* precisa explicar a relação entre o funcionamento fluido, dinâmico do *self* no âmbito microgenético e sua continuidade ou mudança ontogenética. Nesse sentido, é preciso considerar que a estrutura *espacial* do *self dialógico* possui também uma extensão *temporal* orientada para o futuro, que emerge através da criação de signos específicos - que promovem ou bloqueiam seu desenvolvimento ao longo do tempo. É nessa direção que o presente estudo busca avançar.

Valsiner (2002) ressalta, ainda, que o âmbito da *mulivocalidade* (relações entre as múltiplas vozes que compõem o sistema do *self*) constitui a base para os processos de transformação do *self* ao longo do tempo. Ele sugere que a noção de *síntese catalítica* também pode ser adotada como modelo causal para explicar a emergência de novas *I-Positions*. Sendo assim, no campo do *self dialógico*, sínteses catalíticas podem ocorrer ou ser bloqueadas, a depender do tipo de relação que os componentes do sistema dos *self* estabelecem entre si. Segundo essa visão, o que passa a ser relevante no âmbito da investigação acerca do *self dialógico* é entender o funcionamento dos mecanismos regulatórios que operam entre os níveis

adjacentes da vida psicológica (por exemplo, entre os níveis *micro* e *mesogenéticos* e o nível *ontogenético*).

Elaborando acerca destes aspectos, Valsiner (2006a) ressalta que o *self* se move através de rupturas (Zittoun, 2006a) e na direção da reorganização das relações binárias (Marková, 2006). O equilíbrio dinâmico é perpassado por rupturas e pela emergência de novos fenômenos. Não há um equilíbrio final estático, pois a estabilidade (dinâmica) resulta do movimento constante entre as *I-Position*. A emergência de novas *I-Positions* pode envolver, portanto, uma transformação qualitativa das relações entre as vozes que compõem o sistema do *self*, ao longo do tempo. No entanto, a manutenção do equilíbrio dinâmico também se faz necessária. Existe, portanto, uma tensão permanente na estrutura do *self dialógico* entre a emergência de novas formas (mudança) ao longo do tempo (perspectiva temporal) e a manutenção das relações de dominação e subordinação no sistema do *self* (perspectiva espacial).

Zittoun (2007) ressalta que, após uma ruptura, o sentido de continuidade do *self* é reelaborado através de um diálogo constante entre posicionamentos passados e futuros (*I-Positions* do passado e do futuro). Ou seja, a autora considera que a dinâmica entre *I-Positions* passadas e futuras é essencial nos processos de mudança. As *I-Positions* passadas funcionam como uma base de conhecimento, uma espécie de *reserva semiótica*, que ajuda a reconhecer eventos novos e compreendê-los estabelecendo uma ponte com a história passada. As *I-Positions* futuras, por outro lado, geram uma *tensão motivadora* que sustenta a mudança pessoal.

Nessa linha, para compreender como se dá a emergência do novo e a reorganização do sistema do *self* – ou seja, como ocorre uma reconfiguração no sistema do *self* após uma ruptura – é necessário desenvolver novas concepções teóricas que capturem o movimento das relações entre *I-Positions* ao longo do tempo. Um avanço significativo nessa direção passa, portanto, pela compreensão do *self* em movimento, ou seja, dos processos de reconfiguração do sistema do *self*. Nesse sentido, parece fundamental levar em conta os processos regulatórios da experiência, postos em jogo pela mediação semiótica, em situações de ruptura ou descontinuidade provocadas seja por eventos da vida, seja pela inserção da pessoa em novas esferas da experiência, ou ainda por rupturas autoprovocadas.

Diversos estudos corroboram nesta mesma direção, mostrando que, em processos terapêuticos, o *self dialógico* reconstrói o sentido de continuidade numa tentativa de superar situações de instabilidade, incerteza e ambivalência, provocadas por modificações ou rupturas no

seu ambiente (Cunha, 2007; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Matos, Santos, Gonçalves & Martins, 2009). O sentimento de incerteza, de ambivalência, em relação ao caminho a seguir, ou à direção a tomar, provoca uma reorganização ou reconfiguração do sistema do *self* em direção a uma nova estabilidade (Hermans & Hemans-Jansen, 2004).

Em síntese, da revisão dos estudos envolvendo a *Teoria do Self Dialógico* se depreende que os processos de *ruptura-transição* atuam dinamicamente na configuração e reconfiguração do sistema do *self*. Algumas mudanças podem ser consideradas desenvolvimentais e trazer avanços para o ajustamento da pessoa ao ambiente em que está situada. É o que ocorre, por exemplo, nas situações de psicoterapia quando a inovação emerge na forma de vozes que *reconceitualizam* posicionamentos passados e projetam o *self* na direção do futuro, possibilitando a construção de *pontes de sentido* entre vozes alternativas (Brinegar, Salvi, Stiles & Greenberg, 2006), favorecendo a superação das ambivalências e oposições e possibilitando uma nova *síntese pessoal cultural* (representando uma nova configuração do sistema do *self*). Por outro lado, existem também processos que não contribuem para uma reconfiguração do sistema do *self*, que não favorecem a mudança desenvolvimental. São processos que bloqueiam novas sínteses catalíticas, cristalizando o sistema do *self* em padrões repetitivos (Ribeiro & Gonçalves, 2011).

O Modelo de Equifinalidade das Trajetórias (TEM)

Aliada à perspectiva dialógica do “*self*”, a compreensão do *self* em movimento demanda uma abordagem capaz de descrever e analisar trajetórias desenvolvimentais. Para a discussão proposta nesta tese, partimos de uma nova perspectiva acerca das trajetórias desenvolvimentais – o *Modelo de Equifinalidade das Trajetórias (TEM)* (Sato 2006; Sato, Hidaka, & Fukuda, 2009; Sato, Yasuda, Kido, Arakawa, Mizoguchi, & Valsiner, 2007; Valsiner & Sato, 2006). Esta abordagem foi desenvolvida por pesquisadores japoneses interessados em reintroduzir a dimensão do *tempo* nos estudos desenvolvimentais. Uma crítica que fazem aos modelos tradicionais de desenvolvimento é a busca pela *estabilidade*, em detrimento de uma observação mais detalhada do que ocorre nos processos de ruptura, de *descontinuidade*.

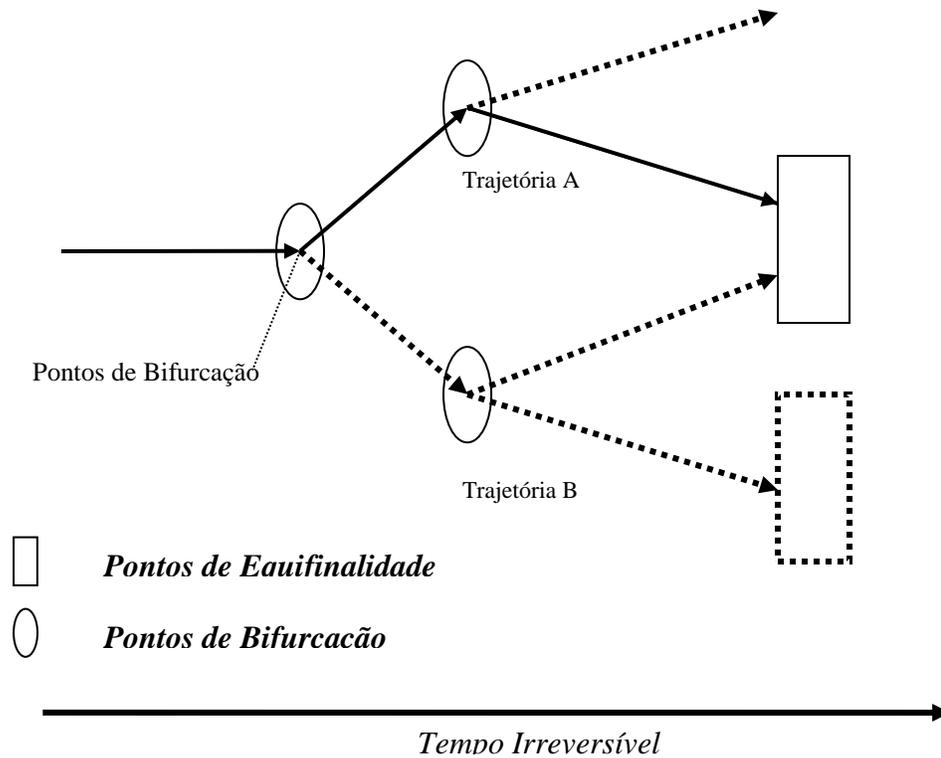
De acordo com Sato et al. (2009), os modelos tradicionais de desenvolvimento privilegiam a noção de *progressão linear* – que representa uma sequencia unidirecional de eventos ocorrendo em determinado período de tempo – não sendo capazes de descrever a dinâmica interna do movimento em direção ao futuro. Nesta linha, portanto, os modelos

tradicionais consideram as trajetórias desenvolvimentais como uma tendência do organismo de permanecer em um determinado padrão ao longo do curso da vida – uma tendência à *estabilidade*. As trajetórias são vistas, portanto, como um componente *estável* (não dinâmico), que aponta para uma direção, um resultado futuro, que é previamente conhecido e pode ser determinado.

O *TEM* surge, assim, com a proposta de elaborar *uma nova concepção de trajetórias* que permita acessar a *dinâmica* do movimento, partindo das mudanças desenvolvimentais ao longo do tempo, privilegiando a apreensão da *transformação*, ou seja, da *ruptura-transição* (e não da *estabilidade*). Nesse sentido, ele surge como um dispositivo metodológico que possibilita manter dois elementos centrais em seu esquema analítico: o *tempo irreversível* e, vinculada a ele, a *transformação de potencialidades em realidades* (realização). É este segundo aspecto, a inclusão do *hipotético* (daquilo que não é real ou ainda não se tornou real), que separa *TEM* de todos os outros modelos de trajetória desenvolvimental. Enquanto *TEM* inclui nas trajetórias o tempo *hipotético*, o tempo interior, vivenciado pela pessoa, nos demais modelos o tempo é tratado como unidades *discretas*, como unidade cronológica, ou seja, como o tempo “do relógio”, exterior à pessoa que o vivencia. Isso é possível porque o modelo *TEM* se fundamenta nas perspectivas sistêmicas da psicologia e considera os seres humanos como sistemas abertos, compreendendo o tempo como um *fluxo contínuo* vivenciado pela pessoa do passado infinito ao futuro infinito (Sato et al., 2009; Valsiner, 2010) e não, como o “tempo do relógio”.

Através de estudos qualitativos, o modelo *TEM* ressalta as contradições e ambivalências presentes em momentos específicos do desenvolvimento da pessoa, entendidos como *pontos de bifurcação* (Sato, 2006). Nos *pontos de bifurcação* as pessoas manifestam diferentes tendências ou direções (alternativas) a serem seguidas, especialmente envolvendo a dinâmica de seus posicionamentos ao longo do tempo. O que está em foco é a *singularidade* das trajetórias individuais, tomadas a partir da experiência vivida pela pessoa em determinado contexto e em um tempo irreversível, orientado para o futuro. Trata-se, portanto, de uma perspectiva *multilinear* da construção das trajetórias de desenvolvimento.

Figura 3. Representação das trajetórias de vida de acordo com o TEM



(Adaptada a partir de Sato et al. 2009, p.227)

A Figura 3 acima ilustra alguns dos elementos essenciais contidos na concepção das trajetórias elaborada pelo TEM: os *pontos de equifinalidade* e os *pontos de bifurcação*. Primeiramente, os *vetores* representam o desenrolar de trajetórias alternativas (reais e imaginadas) em determinado tempo. São orientações ou direções possíveis de serem tomadas, sendo que apenas uma delas se *atualiza* em determinado momento da experiência de vida da pessoa.

A noção de *pontos de equifinalidade* corresponde à ideia de que não existe somente um único caminho que leve a um resultado final, previamente determinado. Um determinado estado final (ou resultado) do desenvolvimento pode ser alcançado através de diferentes percursos ou trajetórias alternativas. Portanto, os *pontos de equifinalidade* são pontos para os quais convergem

tanto as trajetórias reais (atualizadas) quanto as trajetórias possíveis (alternativas). Nesse sentido, o *TEM* concebe que um determinado resultado do desenvolvimento nunca é idêntico a outro, pois as trajetórias convergem na direção de *zonas* similares da experiência – i.e. *zonas de equifinalidade* – definidas a partir do fenômeno de interesse do pesquisador. É importante ressaltar que *equifinalidade* não implica em identidade, que é uma condição impossível nos sistemas abertos. *Equifinalidade* não corresponde a um único *ponto*, mas reflete um *campo* de possibilidades, diz respeito à variabilidade das trajetórias e reflete a riqueza e a complexidade da vida. Além disso, *equifinalidade* não equivale a um estado final do sistema que é pré-conhecido ou pré-concebido. Pois, assim que atinge um ponto de *equifinalidade*, a pessoa inicia um novo percurso. A *multifinalidade*, portanto, é uma característica inerente à concepção de trajetórias de vida descrita a partir do modelo *TEM*, referindo-se aos vários caminhos e finalidades que estão presentes na vida humana (Sato et al., 2009).

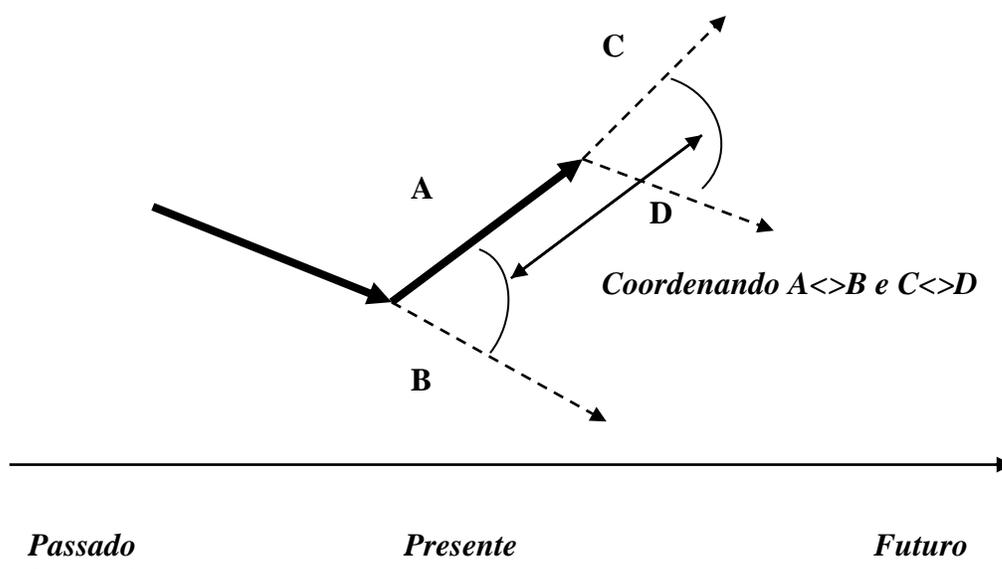
Outro elemento bastante relevante neste modelo é o *ponto de bifurcação*. Ele representa momentos de ruptura nas trajetórias de vida, nos quais as pessoas manifestam diferentes tendências, cursos ou direções (alternativas) a serem tomadas, especialmente envolvendo a dinâmica de seus posicionamentos ao longo do tempo. O foco aqui é colocado no *vir-a-ser*, no futuro, e não no passado, pois a ideia é mostrar a dinâmica dos processos de construção das trajetórias em direção ao futuro, considerando tanto as trajetórias reais quanto as trajetórias possíveis (alternativas ou imaginadas), direcionadas a *pontos de equifinalidade*, ou seja, pontos para os quais tendem a convergir tanto as trajetórias reais quanto imaginárias, que têm caráter múltiplo e transitório em um sistema aberto em desenvolvimento (Sato et al., 2009).

Em relação a este aspecto, Valsiner (2010) ressalta a relevância do *TEM* como uma perspectiva inovadora que inclui tanto os *elementos reais* (trajetórias atualizadas, realizadas de desenvolvimento) quanto “*irreais*” (não-reais, imaginadas), ou seja, trajetórias possíveis que existem no passado e são presumidas no futuro. Através deste modelo, o autor considera que é possível acessar o dinamismo da trajetória de vida, pois o mesmo enfatiza as mudanças que ocorrem (e não a *estabilidade*) e, também, possibilita um olhar sobre as trajetórias em processo de construção, nos momentos de transformação de potencialidades em realizações. Nesse sentido, o *TEM* representa as diferentes *direções alternativas e co-existent*s nas orientações psicológicas, expressando tendências ambíguas e contraditórias de percursos alternativos a

serem tomados nas trajetórias de vida. Fenômenos reais e reconstruções ou imaginações são tratados com a mesma relevância.

Partindo do *TEM*, Valsiner (2011) ressalta ainda que a unidade mínima a ser considerada para a análise de trajetórias de desenvolvimento envolve o *desdobramento no tempo das contradições, das relações de tensão entre opostos, entre o real e o imaginado (alternativas possíveis)*. O autor sugere que uma característica fundamental no *TEM* é que o modelo privilegia tanto as *relações entre os componentes* da trajetória desenvolvimental, quanto as *meta-relações entre pares de opostos* na construção do futuro.

Figura 4. Unidade estrutural mínima de construção do presente evanescente



(Reproduzida a partir de Valsiner, 2011, p 9.)

A Figura 4 mostra que, em uma trajetória atualizada, sempre coexistem trajetórias alternativas, que, mesmo sendo rejeitadas, continuam a exercer uma influência sobre o sistema. Partindo desse modelo, é preciso considerar relevantes tanto as *relações entre os componentes do sistema* (p. ex, as relações $(A \langle \rangle B)$ entre a trajetória que foi atualizada e a trajetória alternativa, mas também as *meta-relações entre pares de opostos* $\{(A \langle \rangle B) \langle \rangle (C \langle \rangle D)\}$. Portanto, é todo este conjunto que deve ser tomado como unidade mínima e analisado quando se considera a construção de uma trajetória em direção ao futuro em um tempo irreversível.

O *TEM* é um modelo que privilegia um olhar mais pormenorizado sobre as *tensões existentes entre os elementos do sistema* em desenvolvimento, focalizando as relações entre seus elementos em múltiplos níveis e em um tempo irreversível. Valsiner (2010) sugere que, neste modelo, as tensões são inicialmente ampliadas e, em seguida, reduzidas (por meio de uma série de restrições), convergindo para uma quantidade determinada (limitada) de possibilidades. Elaborando sobre esse aspecto, Cabell (2011) também comenta que:

Quando os indivíduos se desenvolvem no tempo, eles apresentam trajetórias unilineares realizadas do passado, múltiplas trajetórias potenciais do passado, e múltiplas trajetórias potenciais do futuro. O indivíduo, todavia, sempre permanece em um estado de perpétua transição, de emergência, de tornar-se, porque o indivíduo está sempre no precipício entre o passado e o futuro – o presente infinitesimal. (p.34)

A construção de trajetórias desenvolvimentais envolve, portanto, um movimento de **constante produção de inovações – de diferenciação emergente – no qual vetores alternativos (e qualitativamente distintos) divergem entre si nos pontos de bifurcação**, no interjogo entre o *real* e o *possível*, constituindo um movimento contínuo em direção ao futuro, mas somente uma das possibilidades efetivamente se realiza. O desenvolvimento é, portanto, um processo potencialmente aberto a diversas trajetórias possíveis, mas se atualiza ou se realiza em apenas uma delas. No entanto, conforme destaca Valsiner (2011), embora apenas uma trajetória seja atualizada, a influência das trajetórias possíveis ou alternativas (qualitativamente diferentes) permanece atuando no campo em que ocorrem as bifurcações.

Os mecanismos que atuam nos *pontos de bifurcação* – e que fazem com que a pessoa atualize somente uma determinada direção e abandone outra – ainda são pouco conhecidos. Em relação a esse aspecto, Cabell (2011) ressalta a necessidade de aprofundar a investigação dos fenômenos associados com a *diferenciação emergente* que ocorre nos *pontos de bifurcação*, fazendo com que a pessoa assuma uma direção no futuro e abandone outra direção alternativa. O autor propõe que uma compreensão dos *catalisadores semióticos* que atuam especificamente nos *pontos de bifurcação* do sistema é fundamental para avançar no entendimento dessas questões, elucidando os mecanismos que possibilitam a atualização de uma trajetória desenvolvimental.

Em síntese, o *TEM* pode contribuir significativamente para um aprofundamento da visão que se tem atualmente do *self dialógico*, trazendo um novo entendimento sobre as mudanças e continuidades nas configurações do *self* ao longo do tempo. É nessa direção que buscaremos avançar com o presente estudo. Articulando as abordagens do *Self Dialógico* e do *Modelo de Equifinalidade das Trajetórias*, julgamos ser possível avançar o entendimento acerca de como ocorre o desenvolvimento do *self dialógico*, voltando nosso olhar para as rupturas-transições que ocorrem de maneira sincrônica nas relações dinâmicas do *self* multivocal, refletindo alternativas possíveis de ser e *vir-a-ser*, que vão sendo atualizadas em uma trajetória de vida realizada diacronicamente.

Nesse sentido, é com referência às perspectivas da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento*, e mais especificamente buscando articular a *Teoria do Self-Dialógico* e o *Modelo de Equifinalidade das Trajetórias*, que o presente estudo foi realizado. Assumimos as relações dinâmicas entre a pessoa e o contexto, enfatizando os processos de mediação semiótica pelos quais a produção de sentidos emerge como uma dimensão essencial da vida humana. Espera-se que estas perspectivas possam contribuir com uma compreensão sistêmica da maneira como os jovens configuram seus *selves*-em-movimento, possibilitando, em especial, o entendimento das configurações subjetivas e dos posicionamentos que surgem a partir das interações entre os jovens e os contextos nos quais transitam ao longo do tempo.

O presente estudo pretende avançar no sentido de preencher estas lacunas – teórica e empírica – na pesquisa dos processos de ruptura-transição experimentados pelos jovens, adotando uma visão sistêmica e complexa de tais processos, com ênfase na construção da subjetividade (i.e. do “*self*”) ao longo do tempo, enfatizando os processos dinâmicos que estão em jogo na construção de suas trajetórias desenvolvimentais. Neste sentido, busca-se investigar simultaneamente as transformações que ocorrem no âmbito do “*self*” ao longo do tempo, considerando tanto as mudanças nos posicionamentos, quanto os contextos nos quais estes processos ocorrem.

Diante destas considerações, algumas questões emergem como relevantes, a saber: Como se configuram os processos de mudança e continuidade do *self dialógico* entre os jovens? Quais os mecanismos de promoção de mudanças e continuidades no *self* a longo prazo, que perduram no âmbito ontogenético e se tornam relevantes nessa etapa da vida? Quais os dispositivos semióticos entram em jogo nessas condições? E ainda, quais processos podem desfavorecer ou mesmo bloquear a reconfiguração do sistema do *self* ao longo do tempo, fazendo com que este mantenha padrões repetitivos de organização?

O estudo aqui proposto, portanto, pretende utilizar tanto as contribuições da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento* quanto a *Teoria do Self-Dialógico* para aprofundar a compreensão dos processos de reconfiguração do sistema do *self* focalizando a experiência dos jovens, em situações que envolvem rupturas, que se apresentam em suas vidas cotidianas. A ideia é aprofundar o entendimento sobre o movimento de transformação do *self*, especialmente nos períodos da vida em que as rupturas se intensificam – como, por exemplo, no período da juventude – considerando tanto as mudanças *micro-* e *mesogenéticas* quanto seus

desdobramentos *ontogenéticos*. Enfatizaremos a natureza *afetiva-dialógica-semiótica* dos processos de *autorregulação* que caracterizam esse momento da vida, envolvendo a construção de novos sentidos de si e a busca de integração entre as esferas da experiência de vida ao longo do tempo, mediada por relações dialógicas com outros sociais significativos.

PARTE II
ABORDAGEM METODOLÓGICA

DELIMITAÇÃO DO OBJETO E OBJETIVOS

Delimitação do Objeto

Com fundamento na literatura sobre juventude, identificamos que “*ser jovem*” implica processos de desenvolvimento da subjetividade cujos *mecanismos* ainda não foram devidamente aprofundados mediante estudos empíricos. Nesse sentido, o presente estudo parte da ideia de que os anos da juventude – especialmente entre os 15 e 25 anos de idade – constituem uma janela especialmente relevante no curso da vida da pessoa, na qual existe a tendência de emergirem experiências complexas que demandam o desenvolvimento do *self* no sentido da auto-organização, especialmente quando a pessoa jovem busca incluir-se e ser incluída em novas esferas da experiência (i.e. trabalho, grupos de jovens, universidade, etc.). Neste sentido, acreditamos que as transições juvenis podem fornecer uma janela significativa para o estudo do desenvolvimento da subjetividade, envolvendo processos de *autorregulação* semiótica, relacionados especificamente com três dimensões fundamentais:

- 1) Construção e consolidação de um *sistema de valores* que orienta as ações presentes e futuras do jovem – tendo como um dos valores centrais a *responsabilidade*;
- 2) Busca de *pertencimento* – como um processo que envolve a construção de interdependências dinâmicas entre o jovem e as diversas esferas da experiência nas quais transita;
- 3) Construção de uma *perspectiva de tempo direcionada para o futuro*, de um *vir-a-ser*, configurado mediante um processo contínuo, dialógico e dialético de *tornar-se*.

Entendemos que o uso de signos (i.e. os processos de mediação semiótica) são centrais a tais construções, envolvendo o desenvolvimento de sistemas hierárquicos de controle semiótico e processos catalíticos que contribuem para delinear as trajetórias de vida dos jovens.

Nessa linha, compreendemos que “*ser jovem*” implica processos subjetivos que levam a pessoa a procurar a *continuidade de si* após rupturas que emergem ao tempo em que ela participa e busca *se incluir* simultaneamente em múltiplas esferas da experiência. Estes processos, canalizados por possibilidades e limites presentes no campo sociocultural, são caracterizados pela construção de novos posicionamentos de si (ou pela manutenção de posicionamentos anteriores) que expressam *sentimentos* e *valores* que servem para orientar as ações das pessoas

em direção ao futuro, criando uma nova perspectiva tempo de futuro na qual ela pode *vir-a-ser* aquilo que *imagina* para si mesma.

Objetivo Geral

O presente estudo se propõe, portanto, a explorar uma nova compreensão das transformações do *self*, focando o período da juventude, destacando a natureza *afetiva-dialógica-semiótica* dos processos de *autorregulação* que caracterizam esse momento da vida, envolvendo a construção de novos sentidos de si e do mundo. Temos por objetivo explorar os mecanismos presentes em três dimensões anteriormente destacadas: (1) construção de um sistema de valores; (2) busca de pertencimento e (3) construção de um *vir-a-ser*, envolvendo uma perspectiva de tempo direcionada para o futuro. A ideia é mostrar a dinâmica do movimento do *self* com base em um estudo longitudinal de casos de seis jovens, procurando ilustrar como tais mecanismos operam ao longo do tempo. O objetivo é compreender os processos envolvidos na configuração e reconfiguração do sistema do *self dialógico* ao longo do tempo, envolvendo tanto as configurações subjetivas e posicionamentos (*I-Positions*) que vão emergindo, quanto as interações destas configurações com as múltiplas esferas da experiência nas quais os jovens se inserem. O estudo busca explicitar, também, como funciona a integração entre as diversas esferas da experiência de vida ao longo do tempo, mediada por relações dialógicas com outros significativos.

Esse objetivo fundamenta-se no pressuposto de que os mecanismos relacionados com tais processos ainda não estão suficientemente compreendidos e explicitados na literatura, especialmente considerando o seu caráter dinâmico, desenvolvimental e semiótico. Espera-se, com isso, elaborar uma compreensão teoricamente mais adequada do desenvolvimento do *self* no período da juventude, mais alinhada com a perspectiva da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento* e fundamentada num entendimento dinâmico e dialógico do *self*.

Objetivos Específicos

- (1) Identificar e analisar os mecanismos presentes na construção de um *sistema de valores* significativo para o jovem que orienta suas ações – tomando por referência o valor da “*responsabilidade*”;

- (2) Identificar e analisar os mecanismos presentes na criação do sentido de *pertencimento* em diferentes esferas da experiência pelas quais o jovem transita, ressaltando as interações com outros sociais (i.e. outros significativos) presentes nesses espaços;
- (3) Identificar e analisar os mecanismos presentes na projeção de uma *perspectiva de tempo* direcionada para o *futuro* – tomando por referência o *vir-a-ser-profissional* na esfera da experiência do trabalho;
- (4) Explorar o que ocorre quando tais mecanismos não entram em operação ou falham.

METODOLOGIA

Delineamento

O presente estudo parte da compreensão de que a abordagem metodológica é um processo por meio do qual o conhecimento científico é produzido. Não se trata de escolher um tipo de “método” (quantitativo ou qualitativo) e “aplicar” ao estudo do fenômeno de interesse do pesquisador. Mas sim, a partir dos pressupostos teóricos adotados na pesquisa, de *construir* uma abordagem que possa direcionar o olhar do pesquisador sobre o fenômeno de interesse, respeitando suas características.

Conforme exposto nos capítulos anteriores, os fenômenos explorados nessa tese (i.e. os *mecanismos* intrínsecos ao processo de desenvolvimento do *self* dos jovens) têm caráter *dinâmico, complexo e histórico*, devendo ser estudados através de metodologias capazes de acessar essas características. Nesse sentido, a abordagem metodológica construída nesta tese parte do entendimento de que o desenvolvimento do *self* envolve a *emergência de novas formas de sentido acerca de si e do mundo no tempo irreversível*, implicando a criação de hierarquias de controle semiótico que funcionam como sistemas abertos e que têm caráter transitório.

Acreditamos que o estudo destes fenômenos deve ter um caráter *idiográfico* (Valsiner, 2009a,b; Molenaar, 2004; Salvatore & Vasiner, 2008), considerando tanto a pessoa quanto o campo psicológico em sua singularidade e continuidade no tempo. Portanto, o delineamento escolhido foi o *estudo longitudinal de casos únicos* e, partindo daí, foram estabelecidas generalizações. A perspectiva do estudo longitudinal de casos singulares possibilita uma análise holística da totalidade dinâmica do funcionamento da pessoa ao longo do tempo, considerado tanto os aspectos estruturais (sincrônicos) quanto processuais (diacrônicos). Ela se debruça sobre ser humano como um todo que age, sente e pensa no tempo irreversível, em múltiplas esferas da experiência. É um método capaz de acessar a variabilidade interna das trajetórias pessoais.

Em relação a esse tipo de abordagem, Valsiner (2009a) afirma que:

O conhecimento novo pode emergir somente através de casos únicos que ainda não foram anteriormente encontrados. Este aspecto da ciência enfatiza o aspecto desenvolvimental de todos os fenômenos e torna a perspectiva desenvimental central para toda a disciplina.
(p.12)

Os casos singulares podem fornecer evidências para construção de generalizações – eles funcionam como um *locus* de expressão “singular” daquilo que é “geral”. Nessa medida, por meio do estudo de casos singulares, é possível explicitar os mecanismos de funcionamento das estruturas dinâmicas hierárquicas de desenvolvimento do *self*. O presente estudo, portanto, pretende avançar nessa direção, aprofundando as metodologias qualitativas destinadas a compreender o desenvolvimento psicológico. Partimos da concepção de Molenaar (2004), acerca de que a Psicologia:

como uma ciência idiográfica ... deve enfatizar a variabilidade interna a um único indivíduo, dependente do tempo. Ela traz de volta para a psicologia científica o estudo dedicado a um único indivíduo ... Cada pessoa é inicialmente concebida como um sistema único na qual interagem processos dinâmicos, o desdobramento dos mesmos dá origem a uma trajetória de vida individual em um espaço dimensional psicológico. A pessoa é, assim, trazida de volta ao centro da pesquisa científica em psicologia (p. 202).

O presente estudo, portanto, partiu de um olhar longitudinal sobre casos singulares, vistos como sistemas em movimento, sem fragmentar seus componentes em unidades separadas. Para isso, construímos procedimentos de análise partindo de uma articulação entre as abordagens da *Teoria do Self Dialógico (TSD)* e do *Modelo de Equifinalidade das Trajetórias (TEM)*. Tal articulação mostra-se relevante para possibilitar uma visualização de como as rupturas-transições que ocorrem no campo do *self* multivocal, gerando alternativas possíveis de ser e *vir-a-ser*, que vão sendo atualizadas diacronicamente em uma trajetória de vida realizada.

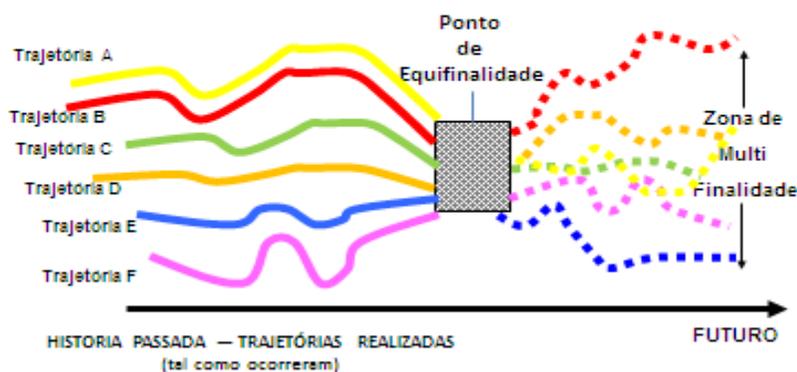
Além disso, buscamos com esta abordagem alcançar generalizações abstratas a respeito de como as singularidades operam. Assumimos a concepção de que a generalização indutiva – que parte da *variabilidade interindividual* como forma hegemônica de produzir conhecimento em psicologia – deve ser substituída por uma perspectiva que facilite a visualização da *variabilidade intraindividual* e possibilite a *generalização abductiva*, mais adequada ao campo da Psicologia (Valsiner, 2009a; Molenaar, 2004). Nesse sentido, partilhamos a noção de que a ciência *idiográfica* é a forma de alcançar o conhecimento generalizado através do estudo de sistemas únicos (Salvatore & Valsiner, 2008) e mediante a análise de seus mecanismos de funcionamento ao longo do tempo.

Participantes

Os seis jovens participantes do presente estudo (dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino) são moradores da periferia de Salvador e foram escolhidos dentre aqueles que contribuíram para o estudo que realizamos no âmbito do mestrado (Mattos, 2008). Todos os jovens foram egressos de um Programa de Aprendizagem, desenvolvido por uma organização não governamental (ONG), localizada em Salvador, Bahia. No início do estudo, suas idades variaram entre 18 e 19 anos. Ao final, os jovens estavam com idades entre 22 e 23 anos. A pesquisa enfocou o acompanhamento longitudinal de suas trajetórias de vida.

Os participantes foram selecionados considerando a análise das trajetórias que se delinearam no estudo anterior (Mattos, 2008). Partindo da noção de *Amostragem Historicamente Estruturada*, desenvolvida por Valsiner e Sato (2006), consideramos os dez jovens participantes do estudo do mestrado como estando em uma *zona de similaridade inicial (zona de equifinalidade)*, pois todos eles haviam saído recentemente do Programa de Aprendizagem. Conforme ilustrado na figura X, neste momento inicial, os jovens tinham diferentes histórias passadas e apresentavam potencialmente múltiplas trajetórias futuras (*multifinalidade*), mas todos haviam passado pela *zona de equifinalidade* correspondente à inserção laboral através do Programa de Aprendizagem. Esta zona representou um momento de *ruptura* significativa em suas vidas, entendido como um ponto de bifurcação a partir do qual foram gerados novos modos de *ser e vir-a-ser*.

Figura 5. Ponto de *equifinalidade* das trajetórias no tempo irreversível



(Modificada a partir de Valsiner e Sato, 2006, p. 9)

A Figura 5 mostra as trajetórias dos jovens (A - F), anteriores à entrada no Programa de Aprendizagem. Elas refletem o foco do nosso estudo no mestrado – *um estudo retrospectivo*. A partir daí, delineou-se nosso estudo longitudinal no doutorado, considerando a *singularidade* das trajetórias individuais dos jovens, após sua saída do Programa de Aprendizagem. Adotamos uma perspectiva *multilinear dos processos prospectivos*, buscando entender tanto a construção das trajetórias de desenvolvimento ao longo do tempo quanto as configurações do *self* em movimento. Acessando, também, as relações dos jovens com diversas esferas da experiência (i.e. além das esferas da família e da escola, também na esfera do trabalho, assim como a participação em grupos religiosos e de lazer e, também, a continuidade ou descontinuidade dos estudos).

Este novo foco possibilitou explicitar melhor a *interdependência* entre a pessoa e as esferas da experiência ao longo do tempo, mostrando a *história dessas interações*, ou seja, seus *desdobramentos* no tempo. A ideia foi acessar trajetórias histórico-sistêmicas de posicionamentos do *self* que incluem o *passado* (com base na retrospectiva), o *presente* e as *construções futuras possíveis* (com base em projeções feitas pelos jovens) (Valsiner & Sato,

2005), divergindo em pontos de bifurcação e convergindo em determinadas zonas (zonas de *equifinalidade*).

Desta forma, foi possível compreender os processos de ser jovem e o desenvolvimento do *self*, visualizando tanto a experiência anterior, quanto as projeções de ações e experiências futuras. Portanto, a ênfase do presente estudo recaiu sobre os *processos prospectivos* (Valsiner & Sato, 2006) que estavam emergindo ao longo da pesquisa, a partir das relações dos jovens com as diferentes esferas da experiência nas quais transitavam.

Além desta visão das trajetórias desenvolvimentais, a estratégia metodológica adotada considerou o desenvolvimento do *self* dos jovens ao longo do tempo desde uma perspectiva dialógica, observando especialmente as tensões e conflitos emergentes e a forma como estes foram superados. O estudo focou a atenção sobre as transformações que ocorrem nos posicionamentos (*I-Positions*) adotados pelos jovens ao longo de suas trajetórias, analisando cuidadosamente a forma como os jovens estabeleciam relações com os contextos pelos quais transitavam em diferentes momentos da vida e as novas configurações de posicionamentos que iam emergindo no sistema do *self*. Finalmente, com o auxílio desta estratégia, foi possível analisar a configuração das trajetórias desenvolvimentais, considerando articulações entre aspectos estruturais e subjetivos (Branco & Madureira, 2008; Lopes de Oliveira & Vieira, 2006; Sato et al., 2009; Valsiner, 2010, 2011).

Tabela 1
Características sócio-demográficas dos jovens

Participantes*	Sexo	Idade (anos)		Escolaridade**		Arranjo Familiar		Principal Ruptura	Ocupação ao Final do Estudo
		Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final		
1. George	Masculino	18	23	EM-C	CT	Reside com os pais e irmã	Reside com os pais e irmã	Desemprego do Pai (anterior a esse estudo)	Serviço Público Contratação Temporária
2. Marcelo	Masculino	19	24	EM-C	CT	Mora Sozinho	Casou-se e mora com a esposa	Doença e Morte da Mãe (durante esse estudo)	Instrutor de Informática Webdesigner - Empreendedor
3. Jane	Feminino	18	23	EM - C	ES-I	Reside com os pais e irmã	Reside com os pais e irmã	Acidente do Pai (anterior a esse estudo)	Auxiliar de Secretaria Administrativa (Faculdade Particular)
4. Neuza	Feminino	18	23	EM-C	ES-C	Reside com a mãe e irmãos	Reside com a mãe e irmãos	Separação dos Pais (anterior a esse estudo)	Técnica em Projetos numa Empresa Particular
5. Nelson	Masculino	18	23	EM-I	EM-I	Reside com os pais e irmãos	Reside com os pais e irmãos	Inserção no Trabalho (anterior a esse estudo)	Auxiliar de Vendas em uma Livraria
6. João Paulo	Masculino	19	24	EM-C	ES-C	Reside com a mãe e padrasto	Mora sozinho em apto. acima da casa da avó	Doença e Morte da Mãe (durante esse estudo)	Professor Estadual de História (Concursado)

* *Nomes fictícios*

***Escolaridade*: EM = Ensino Médio (C = Completo/I = Incompleto)
ES = Ensino Superior (C = Completo/I = Incompleto)

Etapas da Pesquisa

O presente estudo envolveu três etapas, sendo a pesquisa do mestrado tomada como uma primeira etapa e a segunda e terceira etapas, realizadas no âmbito do doutorado. Cada etapa correspondeu às seguintes atividades, distribuídas conforme cronograma especificado abaixo:

- **Etapa – 1:** Retomada dos dados coletados durante a pesquisa de mestrado (i.e. **primeira rodada de entrevistas** em profundidade) à luz da nova abordagem teórico-metodológica, buscando identificar os participantes para dar continuidade ao estudo do doutorado (estudo longitudinal), com base na *Amostragem Historicamente Estruturada* (Valsiner & Sato, 2006). Foram identificados seis participantes dentre os dez que tomaram parte do estudo do mestrado e feita uma análise parcial dos dados.
- **Etapa – 2:** Já com seis jovens identificados para participar do presente estudo e com uma análise inicial dos casos, novo contato foi efetuado para realização da **segunda rodada de entrevistas** em profundidade (aproximadamente dois anos após a realização da primeira rodada de entrevistas). Neste momento, os jovens estavam com 21-22 anos de idade. Após as entrevistas, os dados foram sistematizados e foi elaborada uma nova síntese de cada caso.
- **Etapa – 3:** Foi realizada a **terceira rodada de entrevistas** (entrevistas finais do estudo), aproximadamente um ano após a realização da segunda etapa. Nesse momento do estudo, os jovens estavam com 22-23 anos de idade. Após as entrevistas, novas análises parciais foram efetuadas.
- **Etapa – 4:** Correspondeu ao acompanhamento dos jovens através de e-mails e mensagens digitais, concomitante à finalização da análise dos dados e início da elaboração do texto da tese.
- **Etapa – 5:** Finalização do texto e defesa da tese.

Tabela 2. Resumo Cronológico das Etapas da Pesquisa

Etapas (ano)	Atividades
1 (2006/2007)	<ul style="list-style-type: none">• Primeira rodada de entrevistas (Mestrado)• Análise parcial dos dados
2 (2009)	<ul style="list-style-type: none">• Segunda rodada de entrevistas• Análise dos perfis em redes sociais e dos dados coletados na Etapa 1
3 (2010)	<ul style="list-style-type: none">• Terceira rodada de entrevistas• Análise dos dados coletados na Etapa 2
4 (2011)	<ul style="list-style-type: none">• Finalização da análise (consolidação)• Início da elaboração do texto final
5 (2012-2013)	<ul style="list-style-type: none">• Redação do texto final e defesa da Tese

Consentimento Livre e Esclarecido

Os participantes do estudo foram informados sobre a natureza da pesquisa e a eles foi apresentado o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) que se encontra em anexo (Anexo A). Aos jovens foi informado que sua participação na pesquisa seria voluntária e que poderiam interrompê-la a qualquer momento, se assim desejassem, sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Cada participante do estudo indicou por escrito seu consentimento, mediante assinatura do termo, renovada a cada novo encontro.

Instrumentos utilizados nos procedimentos de pesquisa

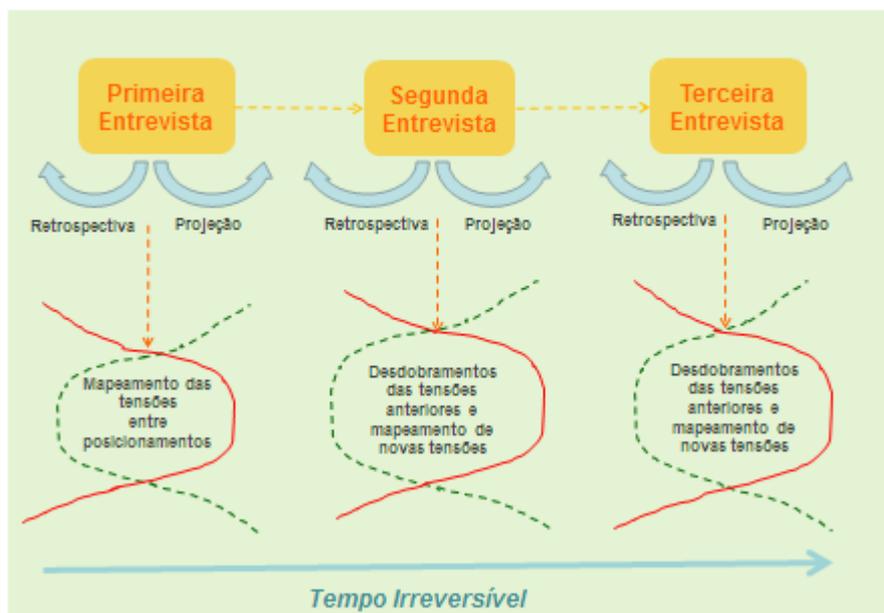
Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: (I) entrevistas narrativas individuais em profundidade, (II) ficha de dados sócio-demográficos, (III) atividade de construção da linha do tempo pessoal, (IV) análise dos perfis dos jovens em redes sociais e (V) diário de campo.

(I) **Entrevistas narrativas individuais em profundidade** (ver roteiro inicial no Anexo 2): foram realizadas três entrevistas individuais com cada um dos seis jovens participantes do estudo. Estas entrevistas serviram como instrumento privilegiado para apreender o contexto de vida dos jovens e analisar os posicionamentos que assumiram ao longo do tempo frente às oportunidades ou limitações que emergiram ao longo do percurso. Além disso, possibilitaram a apreensão das mudanças vivenciadas no período estudado e da

complexidade dos contextos nos quais os jovens transitavam. As entrevistas tomaram por base o conceito amplo de história de vida, desenvolvido por Brockmeier e Harré (2003), no qual não existe uma verdade última, supostamente “real”, subjacente à narrativa feita pela pessoa, posto que viver é dar sentido à vida e o processo de construção de sentidos constitui o centro da vida humana. Ou seja, as narrativas são um modo de construir a realidade humana, pois constituem “*modelos de mundo e modelos de self*” (Brockmeier & Harré, 2003, p. 533). São formas transitórias, fluidas e flexíveis – não cristalizadas – de ação e posicionamento. Por isso mesmo, acreditamos que o estudo das narrativas dos jovens – a partir de entrevistas narrativas – consiste na forma mais apropriada para investigar o desenvolvimento do *self*.

Para realizar esta pesquisa construímos o modelo de abordagem das entrevistas narrativas ilustrado a seguir.

Figura 6. Modelo de abordagem das entrevistas narrativas



Conforme mostra a Figura 6, em cada entrevista, buscou-se abordar tanto a retrospectiva do *passado*, quanto acontecimentos e sentimentos experimentados no *presente* e, simultaneamente, acessar as projeções de acontecimentos *futuros* (esperados ou desejados pelos jovens). Grande ênfase foi dada às mudanças que aconteceram *entre* cada uma das entrevistas, buscando confrontar as narrativas retrospectivas com as projeções para o futuro, de forma a possibilitar uma apreensão da dinâmica das transformações no fluxo de um momento para outro. Em cada momento, portanto, foram mapeados posicionamentos acerca de si e do mundo (*I-Positions*), e também as tensões e conflitos entre os posicionamentos e seus desdobramentos, mas a ideia era possibilitar o acompanhamento dos desdobramentos destas tensões ao longo do tempo. Através dessa abordagem, buscamos contornar o problema da fragmentação do fluxo do tempo que acontece a cada coleta de dados. Em cada entrevista, portanto, o fluxo do tempo foi retomado a partir da retrospectiva dos acontecimentos e das projeções futuras.

As entrevistas foram previamente agendadas por telefone ou por mensagem via Internet e realizadas em locais reservados, geralmente sugeridos pelos próprios jovens, ou nas dependências da ONG onde o estudo anterior se realizou (coleta de dados feita no mestrado). A direção da ONG, previamente contatada, autorizou a continuidade do estudo em suas dependências. Cada entrevista teve duração aproximada de duas horas e foi gravada em áudio. Duas entrevistas iniciais foram conduzidas como forma de testar o roteiro de perguntas

e, posteriormente, incluídas na análise dos dados. Esse procedimento possibilitou ajustar a ordem de apresentação dos temas e, também, a sua adequação à linguagem dos participantes.

Os temas abordados em cada entrevista (ver roteiro apresentado no Anexo B) investigaram: as experiências mais marcantes vivenciadas pelos jovens no período anterior e atual (em geral, entre um e dois anos anteriores ao momento da entrevista e no momento atual da entrevista), principais oportunidades e desafios, bem como as estratégias que desenvolveram para superá-las e as projeções e perspectivas de futuro próximo (até dois anos para frente) e distante (cinco anos ou mais).

A *primeira entrevista* foi realizada entre os anos 2006 e 2007 (durante o nosso estudo de mestrado) quando os jovens estavam com 18 anos de idade. Naquele momento, abordamos genericamente o período da infância e da adolescência, dando maior ênfase aos últimos dois anos (dos 16 aos 18 anos de idade). Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências da ONG, seguindo o roteiro previamente elaborado.

A *segunda entrevista* aconteceu aproximadamente dois anos após a realização da primeira, no ano de 2009, quando os jovens estavam com 20 ou 21 anos de idade. Quatro jovens foram entrevistados nas dependências da organização não governamental e os demais, em locais e horários definidos a partir da conveniência dos próprios jovens, em um centro comercial próximo ao local de trabalho ou em espaços públicos (praça pública e jardim de um museu da cidade). Nesta entrevista foram retomados os principais temas abordados na entrevista anterior, a partir de um roteiro elaborado após a síntese de cada caso, considerando especificamente os desdobramentos dos eventos, sentimentos e impressões narrados na primeira entrevista e, também, as projeções dos jovens para os próximos anos de suas vidas (acerca do que gostariam ou pensavam que iria acontecer em suas vidas). Após a conclusão da segunda entrevista, os jovens foram lembrados que o estudo teria continuidade e que eles seriam novamente entrevistados após um período de aproximadamente um ano.

A *terceira entrevista* foi realizada aproximadamente um ano depois da segunda, em 2010, quando os jovens estavam com 22 ou 23 anos de idade. Dois jovens foram entrevistados nas dependências da organização não governamental e os demais, em locais e horários definidos a partir de sua conveniência e disponibilidade, em espaços públicos e em um *shopping center*. Nesta entrevista, também foram retomados os principais temas abordados na entrevista anterior, a partir de um roteiro elaborado após a síntese dos casos, considerando especificamente os desdobramentos dos eventos, sentimentos e impressões narrados na segunda entrevista. Foram feitas, também aqui, projeções para os próximos anos (acerca do que gostariam ou pensavam que iria acontecer em suas vidas em anos posteriores).

As informações das três entrevistas foram integralmente transcritas e constituíram a base para o estudo dos casos de cada jovem.

(II) **Ficha de dados sócio-demográficos** (Anexo C): No início de cada entrevista, os jovens receberam uma ficha com dados sócio-demográficos, incluindo as seguintes informações: nome completo, data de nascimento, escolaridade, ocupação atual, estado civil, presença de filhos, com quem reside, endereço e telefone para contato posterior).

(III) **Exercício de Construção da Linha do Tempo Pessoal**: Ao final da segunda entrevista, os jovens foram convidados a realizar um exercício de construção da linha do tempo pessoal – adaptado a partir de Lopez (2008) – destacando os principais eventos vivenciados no passado (com a data aproximada) e descrevendo os acontecimentos e sentimentos a eles associados, considerando o período da infância e adolescência e o momento atual. Em outra folha de papel, foram convidados a indicar seus projetos para o futuro, considerando o que esperavam ou desejavam que acontecesse no próximo ano, em três anos e em cinco anos ou períodos posteriores. Essas linhas de tempo e projeções futuras foram complementadas após a terceira entrevista. Este exercício contribuiu para melhor visualizar a cronologia dos acontecimentos narrados e também para trazer à tona sentimentos e emoções associados aos mesmos.

(IV) **Análise dos Perfis dos Jovens em Redes Sociais**: este instrumento não havia sido previamente planejado, mas mostrou-se relevante a partir das conversas com os jovens durante e depois das entrevistas. Alguns jovens comentaram especialmente durante a realização da segunda entrevista que acessavam com frequência a internet e participavam do “Orkut” – uma rede social criada em 2004, filiada à empresa Google – como forma de contatar amigos. Percebemos que acessar esses perfis virtuais poderia ser uma oportunidade interessante para complementar as informações sobre os pensamentos e sentimentos dos jovens acerca de eventos significativos em suas vidas e, também, como forma de ampliar nossa visão dos contextos em que eles transitavam. Como o foco da nossa pesquisa não era o ambiente virtual, a análise empreendida neste estudo foi integrada à síntese dos casos, servindo para enriquecer os dados da entrevista e ajudando a construir uma visão ampla de como os jovens se expressavam em um contexto no qual o pesquisador não era o interlocutor principal.

A análise dos perfis dos jovens iniciou-se com a solicitação para fazer parte da sua rede de amigos virtuais e, a partir daí, foi efetuado um acompanhamento e análise das principais postagens de textos e fotos feitas pelos jovens durante aproximadamente dois meses após a realização da segunda entrevista. Foram consideradas especialmente as postagens de textos e fotos associados direta ou indiretamente com eventos narrados nas entrevistas ou com pessoas (familiares e amigos) mencionadas durante as entrevistas.

(V) **Diário de Campo**: Durante a realização das entrevistas, um diário foi mantido pela pesquisadora na forma de anotações realizadas após cada entrevista. No diário foram anotadas informações relevantes que não foram gravadas nas entrevistas, tais como expressões não verbais e emoções manifestadas pelos entrevistados, novos temas emergentes, *insights* da pesquisadora e interpretações relevantes.

É importante, ainda destacar que, por ocasião da pesquisa de mestrado (Mattos, 2008), foi realizada uma imersão etnográfica no ambiente da organização não governamental que implementou o Programa de Aprendizagem. Essa imersão possibilitou o acesso a informação relevantes, tais como documentos públicos envolvendo a Legislação de Aprendizagem, e participação em eventos do programa, tais como reunião com os pais e com os empregadores dos jovens. Portanto, embora não esta incluída entre os procedimentos realizados nesta pesquisa, a imersão etnográfica anterior serviu como um ponto de partida para a escolha do delineamento adotado no presente estudo.

Procedimentos de Análise

O presente estudo adotou o *Estudo de Casos* como forma de organizar os dados, possibilitando focalizar a análise na emergência de variações *intraindividuais* (Molenaar, 2004). Procuramos, assim, efetuar generalizações a partir das singularidades emergentes em cada caso particular, visando apreender de maneira sistêmica o modo como os jovens configuram seus *selves-em-movimento*, possibilitando, em especial, o entendimento das configurações subjetivas e dos posicionamentos (*I-Positions*) que emergiram nas relações entre os indivíduos e os seus contextos.

Primeiramente, as entrevistas foram transcritas e analisadas, procurando preservar os núcleos de sentido presentes nas falas dos jovens. Ao final de cada entrevista, realizamos uma síntese parcial de cada caso, posteriormente, consolidamos todo o material em uma síntese

geral. Na síntese geral, o conteúdo das entrevistas foi organizado cronologicamente, em torno dos temas ou eventos mais relevantes. Inicialmente, foi feita uma pré-análise do material, consistindo na leitura e releitura fluante dos textos transcritos, buscando obter maior familiaridade com o conteúdo e identificando os principais aspectos ou temas abordados pelos jovens.

Em seguida, o material passou por duas etapas de análise:

- (1) Análise Mesogenética e
- (2) Análise Microgenética.

(1) Análise Mesogenética:

Após a pré-análise, demos início a um procedimento de análise mesogenética. Neste momento, procedemos uma leitura do material das entrevistas, identificando as principais tensões e ambivalências presentes nas narrativas, procurando relacionar essas tensões com macro-discursos presentes no contexto social que regulam e canalizam as ações, pensamentos e sentimentos dos jovens (por exemplo, com discursos depreciativos em relação aos jovens no campo do trabalho, com formas de discriminação racial, ou com discursos sobre autonomia e dependência na família, etc.). Ou seja, buscamos identificar como as experiências e narrativas pessoais dos jovens interagem com os diferentes discursos sociais que perpassam as esferas da experiência nas quais os jovens transitam. Nesse momento, foram feitas anotações críticas e interpretações que foram sendo paulatinamente incorporadas às análises posteriores.

(2) Análise Microgenética:

Primeiramente, é preciso ressaltar que, em nosso estudo, não estamos lidando com o tipo de mudança microgenética *momento-a-momento*. A mudança que nos interessa é a mudança mais duradoura, de caráter longitudinal, ontogenético. Então, as análises de posicionamentos do sistema do *self* que geralmente são feitas nas pesquisas envolvendo a *Teoria do Self Dialógico* – i.e o Método de Auto-Confrontação e a Análise do Repertório de Posições Pessoais – se mostraram insatisfatórias para o propósito que pretendemos alcançar neste estudo, pois priorizam aspectos estruturais e estáticos da configuração do sistema do *self*. No entanto, as análises inovadoras adotadas por diversos pesquisadores (Wagoner, Gillespie, Valsiner, Zittoun, Salgado, & Simão, 2011), inclusive na área de psicoterapia

(Cunha & Gonçalves, 2009; Cunha, Salgado, & Gonçalves, 2012; Ribeiro et al., 2010; Santos et al., 2011), foram uma referência essencial para a construção das análises feitas nesta tese.

Além disso, a abordagem e procedimentos utilizados pelos pesquisadores japoneses que desenvolveram o *Modelo de Equifinalidade das Trajetórias* (Sato et al., 2009; Valsiner & Sato, 2006) também foram fundamentais para a construção de nossos instrumentos de análise. A partir destes modelos, criamos o nosso próprio método de *análise longitudinal de posicionamentos do self*, que busca capturar a dinâmica dos posicionamentos e reposicionamentos do *self* ao longo do tempo ontogenético, em seu processo de mudança. Partimos dos seguintes instrumentos:

(2.1) Síntese dos Casos:

Para cada caso foi elaborada uma síntese descritiva da experiência, construída a partir das narrativas dos jovens em diferentes momentos, mas também utilizando informações auferidas a partir dos diversos instrumentos descritos acima (i.e construção das linhas de tempo pessoais e análise dos perfis virtuais disponíveis nas redes sociais). Na construção dessas sínteses, partimos de sugestões propostas por Stake (2006), seguindo, sempre que possível, uma ordem cronológica dos acontecimentos.

(2.2) Quadro de Análise Longitudinal dos Posicionamentos:

Este quadro possibilitou elaborar um mapeamento dos posicionamentos (*I-Positions*) assumidos individualmente, em momentos distintos e em diferentes esferas da experiência. Consideramos que a unidade de análise do *self* é o *posicionamento*. Entretanto, assumimos que os *posicionamentos* que são o objeto de estudo desta tese vão adquirindo certa estabilidade no campo do *self*, compondo configurações ou constelações de *I-Positions*, apresentando-se já como padrões que têm certa regularidade. No entanto, estes padrões mais estáveis de posicionamentos não são estáticos. Eles possuem caráter dinâmico, na forma de tensões e ambivalências que emergem entre posicionamentos. Então, neste *quadro de análise longitudinal dos posicionamentos*, foram identificados tanto estes posicionamentos mais estáveis, quanto as tensões e ambivalências entre eles. Além disso, indicamos as diversas esferas da experiência do jovem nas quais estes posicionamentos emergem. Identificamos também as principais rupturas do período e suas formas de superação, anotando ainda as nossas interpretações acerca desta dinâmica (Modelo no Anexo D).

(2.3) Quadros Comparativos de Posicionamentos entre Casos:

Estes quadros comparativos foram construídos com base nos *Quadros de Análise Posicionamentos Longitudinais* e serviram para comparar os posicionamentos assumidos por diferentes jovens ao longo do tempo, partindo da análise de posicionamentos centrais, que emergiram em esferas específicas da experiência (por exemplo, no campo do trabalho, na esfera da família etc.). Estas análises buscaram também identificar como evoluíram os posicionamentos dos jovens ao longo do tempo, como eles se modificaram e quais eram as tensões mais relevantes, como cada jovem lidava de maneira particular com determinados posicionamentos e, ainda, quais posicionamentos apresentavam certa recorrência entre os casos (Modelo no Anexo E).

(2.4) Tabelas de Síntese dos Posicionamentos no Sistema do Self:

Estas tabelas continham as principais rupturas enfrentadas pelos jovens em diferentes momentos, bem como as principais tensões entre posicionamentos em cada esfera da experiência e uma breve descrição da situação. Com estas tabelas foi possível sintetizar grande volume de informações relevantes presentes em cada caso (Modelo no Anexo F).

(2.5) Trajetórias de Vida Individuais:

Estas trajetórias foram elaboradas com base no Modelo de Equifinalidade das Trajetórias (Sato et al., 2009; Valsiner & Sato, 2006), indicando os desdobramentos das tensões entre posicionamentos para cada jovem ao longo do tempo e considerando tanto as trajetórias atualizadas quanto as trajetórias potenciais ou alternativas (que permaneceram latentes ou foram abandonadas). Ou seja, foram elaboradas trajetórias de emergência do novo no tempo irreversível, identificando os principais *pontos de bifurcação* das trajetórias dos jovens (i.e. momentos de ruptura nas trajetórias de vida dos jovens, nos quais eles manifestam diferentes tendências ou direções alternativas a serem tomadas). Além disso, identificamos os principais pontos de passagem e seus desdobramentos. Desta forma, foi possível identificar como os novos posicionamentos emergentes ao longo do tempo foram sendo integrados ou não no sistema do *self*, possibilitando ou não sua reconfiguração. Este instrumento permite visualizar o *vir-a-ser*, pois mostra a dinâmica dos processos de construção das trajetórias em direção ao futuro, considerando tanto as trajetórias reais quanto as trajetórias possíveis (alternativas ou imaginadas), direcionadas a *pontos de*

equifinalidade, ou seja, pontos para os quais convergem trajetórias reais e imaginárias dos jovens. Foi possível, assim, acessar o dinamismo da trajetória de vida, enfatizando as mudanças que ocorreram (e não a estabilidade) e, também, possibilitando olhar as trajetórias dos jovens em seu processo de construção, focando nos momentos de transformação de potencialidades em realizações (modelo no Anexo G).

Com o auxílio destes instrumentos, foi possível incluir o tempo longitudinal na análise do desenvolvimento do *self*. Optamos pela construção de uma visão prospectiva do processo de desenvolvimento (e não por uma visão retrospectiva) através do acompanhamento longitudinal dos casos. Identificamos os principais posicionamentos emergentes em cada momento e os seus desdobramentos. Esta abordagem nos permitiu fazer uma análise semiótica da construção de sentidos, em torno dos posicionamentos emergentes ao longo do tempo. Fizemos um mapeamento dos posicionamentos assumidos pelos jovens e das principais tensões e conflitos *entre* os posicionamentos emergentes em cada momento. Em seguida, buscamos identificar seus desdobramentos, analisando a forma como essas tensões e conflitos foram sendo superados ou elaborados pelos jovens ao longo do tempo, fazendo uma comparação entre os aspectos reais e os virtuais intrínsecos a cada trajetória, estabelecendo relações entre o futuro imaginado (a cada momento) e o que foi atualizado no momento posterior.

Com este tipo de análise foi possível reconstruir o movimento entre o que era imaginado (como futuro possível) e o que foi atualizado na trajetória do jovem, destacando pontos de bifurcação e as rupturas experimentadas. Esta elaboração foi possível porque, no momento da entrevista em profundidade, investigou-se, por um lado, a *retrospectiva que cada jovem fez acerca dos acontecimentos passados e presentes* (daquilo que o jovem já havia realizado no passado) e, por outro, a *projeção* daquilo que ele pretendia realizar no futuro.

Após todas as análises, tomamos alguns casos como exemplos dos processos em curso, pois neles tais processos se apresentavam com maior ênfase e de forma mais pormenorizada. A partir daí, identificamos os mecanismos que atuam em três processos fundamentais que se tornam mais salientes nesse momento da vida: a construção de valores com ênfase na responsabilidade, a construção do pertencimento e a construção de uma perspectiva de tempo orientada para o futuro. Estes processos estão interligados e se apresentam em todos os casos estudados. No entanto, em certos casos específicos, um dos processos se torna mais evidente do que outros. Como em uma relação figura-fundo,

podemos dizer que um deles assume a figura, enquanto os outros permaneceram no fundo. Diante disso, na seção seguinte deste estudo vamos abordar cada caso em sua singularidade, como sendo ilustrativo de um destes processos, buscando apresentar de forma mais clara os mecanismos presentes em tal processo específico.

PARTE III
ESTUDOS EMPÍRICOS

Caso Jane:
A Mediação Semiótica da “Responsabilidade” -
Um Estudo sobre a Construção de Valores na Transição para a Vida Adulta

O desenvolvimento dos jovens para a vida adulta é um dos momentos mais críticos do curso da vida, quando várias mudanças e transformações psicossociais permeiam simultaneamente a pessoa e o contexto em que ela se insere. Neste capítulo, vamos explorar a centralidade da mediação semiótica na experiência dos jovens, focalizando no movimento por meio do qual os jovens (re)configuram seus *selves* e constroem e consolidam um sistema de valores capaz de organizar suas relações com o contexto e, também, direcionar suas ações futuras (Zittoun, 2006b; Branco & Valsiner, 2012).

Este capítulo consta de três partes. Na primeira, buscaremos desenvolver, desde a perspectiva da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento*, uma compreensão dos processos de *autorregulação* semiótica-dialógica, ressaltando sua natureza fundamental para o desenvolvimento humano e, também, para a construção dos valores (tais como a “*responsabilidade*”) que sustentam a experiência da pessoa ao longo da vida. A segunda parte apresenta um estudo de caso que ilustra como a jovem *Jane* – ao longo do período que vai dos 16 aos 23 anos de idade – negocia sentidos relevantes em torno da questão da “*responsabilidade*”, que passa a constituir um *valor central* na orientação de suas ações e posicionamentos. A terceira parte trata da dinâmica dos processos que estão envolvidos na autorregulação levando à construção hierárquica de valores que orientam a trajetória de vida da jovem.

Uma perspectiva semiótica-dialógica da construção dos valores

Conforme sugerem Branco e Valsiner (2012), os valores não *estão* na cultura, eles *são* a cultura, i.e. a cultura se constitui fundamentalmente a partir de valores. Eles estão em toda parte, mas é difícil nomeá-los e localizá-los com precisão. No entanto, eles ganham relevância quando entram em operação. Isso ocorre porque os valores são *signos hipergeneralizados* que orientam a conduta humana e localizam-se no nível mais alto da hierarquia de regulação semiótica (Branco & Valsiner, 2012). Os valores podem ser considerados como crenças carregadas de afeto, associadas com propósitos ou com uma orientação para objetivos (Branco & Madureira, 2008). Branco (2012) ressalta que tal concepção representa um avanço diante da perspectiva reducionista que tem sido dominante na Psicologia, fundamentada nas ideias de Piaget e Kohlberg e que considera os valores a

partir do campo específico do desenvolvimento *cognitivo*, desconsiderando suas ligações com o campo *afetivo*.

Nessa linha, Branco (2012) sugere uma abordagem alternativa dos valores, formulada a partir da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento* e fundamentada no paradigma cultural e sistêmico. Tal abordagem permite dar conta das complexidades da constituição dos valores ao longo do desenvolvimento humano. Desse modo, sugere a autora, é possível compreender a construção de valores partindo de um quadro abrangente, que considera a causalidade múltipla e a interdependência entre os fenômenos psicossociais, caracterizados por permanentes tensões dialéticas entre indivíduo e cultura. Branco (2012) ressalta a centralidade da *mediação semiótica* para a construção da dimensão moral, pois entende que tal processo possibilita ao ser humano sintetizar novos sentidos, tanto no âmbito da reflexão e cognição, quanto no âmbito das emoções e afetos.

Esta perspectiva parte de uma concepção dialógica-semiótica do *self* como um sistema *auto-catalítico e autorregulador* que orienta a pessoa em direção ao futuro, possibilitando e restringindo a emergência de novos sentidos, exercendo um controle flexível sobre os posicionamentos que a pessoa assume em cada momento (Valsiner, 2002). O *self* pode, assim, ser tomado como uma instância reguladora da construção dos valores, mediante processos complexos, envolvendo a integração de diferentes níveis hierárquicos de sentidos, tanto no campo pessoal quanto sociocultural.

Branco e Valsiner (2012) apontam que a integração hierárquica de valores e de orientações pessoais funciona como um sistema aberto que muda constantemente. No entanto, ao longo do tempo, alguns valores podem permanecer e se tornar dominantes sobre outros (ou não), dependendo do seu poder regulador sobre o sistema e, também, de fatores como as experiências que a pessoa tem no contexto.

O presente estudo explora a ideia de que a integração de valores parece ser um processo especialmente relevante durante a transição para a vida adulta, visto que neste momento a pessoa se defronta com valores e crenças pertencentes a novas esferas da experiência e pode começar a questionar valores anteriormente assumidos ou idealizados. Conforme apontam Branco e Madureira (2008), valores subjetivos altamente relevantes parecem fornecer relativa estabilidade e continuidade neste momento da vida no qual ocorrem transformações significativas no sistema do *self*. Em recente estudo realizado pelas autoras, os valores se constituíram como um campo extremamente relevante para regulação das mudanças subjetivas operadas por uma jovem homossexual. O estudo mostrou que os posicionamentos assumidos pela jovem estavam associados com valores ambivalentes

construídos a partir de sua participação em diferentes esferas da experiência (comunidade religiosa e comunidade gay). Além disso, o estudo revelou ainda que a combinação de valores e posicionamentos foi fundamental para a construção de uma síntese pessoal única, que serviu para orientar as ações da jovem e suas perspectivas futuras. O processo foi permeado pelas contradições emergentes nos posicionamentos assumidos pela jovem, refletindo as dificuldades que ela tinha em identificar-se plenamente com a comunidade gay à qual pertencia.

A perspectiva elaborada aqui compreende que, embora as transições da juventude venham sendo tradicionalmente associadas com marcadores institucionais e estruturais de desenvolvimento, enfatizando uma sequência de eventos que levam à entrada dos jovens no mundo adulto (Camarano et al., 2006; Elder, 1998), é necessário enfatizar os *processos* que ocorrem nesse período da vida (Zittoun, 2006b, 2007; Carugati, 2004). Entretanto, acreditamos que tais processos ainda necessitam ser mais bem compreendidos e abordados através de pesquisas empíricas.

Um dos processos ainda pouco explorado academicamente é a formação dos valores no período da juventude. No entanto, a perspectiva aqui adotada considera tal processo como um dos eixos fundamentais deste período da vida no qual a pessoa participa em novas esferas da experiência e busca integrar novos sentidos de si e do mundo. Nesse período, a emergência da novidade envolve a reconfiguração do sistema do *self*. “Ser jovem”, portanto, implica em processos subjetivos que levam a pessoa a procurar a *continuidade de si*, em meio às mudanças e às transformações. A formação dos valores é um desses processos subjetivos que tem papel relevante na reorganização da experiência do jovem, bem como de suas relações com os contextos em que transita cotidianamente (Branco & Madureira, 2008; Branco & Valsiner, 2012). Esses processos envolvem diretamente as mediações semióticas por meio das quais tanto a pessoa jovem quanto a cultura na qual ela habita são mutuamente constituídos, operando por meio da *autorregulação afetiva-dialógica-semiótica* (Branco & Valsiner, 2012).

O presente estudo busca elaborar uma abordagem *dialógico-semiótica do “ser jovem”* que assume a centralidade dos processos de *autorregulação* para a integração entre as diversas esferas da experiência de vida ao longo do tempo e tem na construção de um sistema de valores um dos seus eixos fundamentais. O processo é mediado por relações dialógicas com outros sociais significativos, que atuam como agentes catalisadores de tais processos. Encontros dialógicos com outros significativos, localizados em diversas esferas da vida, tornam-se progressivamente internalizados. Os outros sociais orientam e, também, legitimam

a emergência de signos que adquirem a função de promotores do desenvolvimento, pois canalizam o desenvolvimento da pessoa jovem em uma determinada direção.

Processos catalisadores criam “diferenciações emergentes” (Cabell, 2010) em pontos de bifurcação na trajetória de desenvolvimento. Conforme anteriormente explicitado, através de processos catalisadores, alguns signos podem surgir no campo do *self* e agir como promotores ou inibidores do desenvolvimento (Valsiner & Cabell, 2012). Quando a pessoa jovem enfrenta descontinuidade no seu sistema do *self*, os signos promotores permitem que ela se distancie da experiência aqui-e-agora, e construa pontes de sentido entre passado e futuro, ou entre diferentes esferas de experiência, promovendo a continuidade do sistema do *self* através do tempo e de diferentes espaços. Assumimos que tais processos *autorreguladores* são fundamentais para a construção e consolidação de um sistema de valores da pessoa em desenvolvimento.

A *Teoria do Self Dialógico* (TSD) e seus desdobramentos recentes (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Salgado & Gonçalves, 2007) também são relevantes para a compreensão que pretendemos elaborar aqui acerca das transformações que ocorrem no campo do *self* e, especialmente, para a construção e consolidação de um sistema hierárquico de valores como um dos eixos organizadores da experiência de “ser jovem”. De acordo com a TSD, o *self* é visto como complexo e multifacetado, dotado de múltiplas vozes e posições diferentes que coexistem e mantêm diferentes perspectivas sobre o mundo (Hermans, 2001; Ribeiro & Gonçalves, 2010; Salgado & Gonçalves, 2007).

O *self* é social e emerge através de encontros relacionais com alteridades múltiplas em diferentes esferas da experiência. Encontros dialógicos com múltiplas “outros” sociais tornam-se progressivamente internalizados na forma de posicionamentos (*I-Positions*). Nesse sentido, o *self* torna-se um “espaço” privilegiado de negociações eu-outro, que são mais do que apenas negociações de *papéis sociais* (papéis socialmente esperados). Referem-se também aos significados reflexivos e estados afetivos (Hermans, 2001). Portanto, o *self* pode ser visto como um sistema de posicionamentos, uma estrutura emergente em um campo de possíveis sentidos alternativos de si mesmo e do mundo, tornando-se um espaço por excelência de negociação de valores e crenças predominantes em diferentes esferas da experiência.

A Relevância da Noção de “Responsabilidade”

Em seu estudo sobre as transições dos jovens para a vida adulta, Zittoun (2006a, 2007) sugere a centralidade da construção da *responsabilidade simbólica* como marcador da experiência dos jovens. A autora defende que se trata de uma construção fundamental que organiza o sistema de valores e a perspectiva de tempo nesse momento da vida. No entanto, Zittoun compreende a *responsabilidade* como sendo uma *capacidade* que o jovem deve desenvolver nessa etapa da vida para “assumir suas próprias *internalizações* e *externalizações* simbólicas” (2007, p. 198). A autora argumenta que, ao se defrontar com um mundo no qual não existe um único sistema simbólico capaz de organizar o conjunto dos valores e crenças da pessoa, o jovem tem que fazer uma “*colagem*” (ou “*bricolagem*”) com os elementos/recursos que estão disponíveis em seu contexto. Assim, ele vai construindo seu sistema de orientação pessoal buscando formas que sejam adaptativas para a vida em sociedade. Diante dessa situação, Zittoun (2007) propõe que o jovem é “chamado” a assumir sua conduta simbólica, pois a sociedade espera que, neste período da vida, ele se torne capaz de assumir as consequências – positivas ou negativas – de suas *internalizações* e *externalizações*.

Entretanto, embora a perspectiva apontada por Zittoun (2006a, 2007) seja relevante, ela não aborda diretamente a questão da responsabilidade como um “valor”, mas sim como uma “capacidade simbólica” individual. Acreditamos, contudo, ser mais apropriado tratar a responsabilidade não como uma “capacidade” conforme propõe a autora, mas sim como um *valor ou virtude fundamental* (Rosa & González, 2012) que emerge ou que se consolida nesse período da vida. Acreditamos que, ao se defrontar com novas esferas da experiência, é com os valores presentes nesses espaços que o jovem deve se confrontar. Nessa linha, é possível supor que o próprio sentido de “*responsabilidade*” esteja em formação nesse momento vida, pois ele parece ser fundamental para organizar o sistema de valores da pessoa em desenvolvimento, emergindo como um valor central que possibilita ao jovem não somente a lidar com as dificuldades cotidianas e direcionar suas ações presentes e futuras, mas também reconfigurar seu sistema de *self* no sentido de ter mais autonomia.

Nessa linha, Rosa e González (2012) sugerem que o campo do *self* pode ser visto como uma instância voltada para atuações morais, possibilitando à pessoa conceber-se como um agente capaz de agir no sentido de alcançar uma autonomia com responsabilidade. Nesta perspectiva, o *self* não é visto como uma entidade, mas emerge como uma “crença”, uma ferramenta de “*autogovernabilidade, como um conjunto de habilidades, de capacidades para ação, de virtudes com potencial para fazer com que a pessoa seja virtuosa como agente* –

uma pessoa de excelência (p.20)”. Os autores apontam que, na nossa cultura, a “*responsabilidade*” se refere a um dos aspectos fundamentais que a pessoa deve desenvolver para ser considerada virtuosa. Antes mesmo de agir moralmente, a pessoa precisa se considerar moralmente *responsável*. Trata-se aí, portanto, de uma síntese pessoal, de uma operação que ocorre no campo do *self* – de perceber-se como *responsável* – que tem consequências no plano das ações. É justamente esta síntese que nos parece ser um aspecto fundamental, desenvolvido no momento em que a pessoa jovem se defronta com novas esferas da experiência e com os outros significativos que estão atuando nesses espaços.

Nessa mesma linha, acreditamos que um dos eixos fundamentais presentes nesse momento da vida, um momento crucial de “ser jovem” – pelo menos na nossa cultura – é justamente a pessoa elaborar esta síntese pessoal que passa por “crer” em si mesma como agente capaz de atuações morais, com potencial de alcançar autonomia com responsabilidade.

Neste capítulo, portanto, buscamos avançar na direção de compreender como a pessoa jovem *constrói um determinado sentido “responsabilidade”* enquanto um valor que vai orientar e regular sua conduta, construindo uma síntese pessoal na qual ela se percebe como capaz de atuações morais, capaz de ter autonomia com responsabilidade (Branco, 2012; Rosa & González, 2012). Pois, o sentido da “*responsabilidade*” enquanto um *valor fundamental* parece estar sendo construído através das mediações semióticas elaboradas nesse momento da vida, a partir das interações dos jovens com novas esferas da experiência e com os outros sociais presentes nesses espaços. Nestes momentos, alguns valores emergentes podem ser conflitantes com valores anteriormente adotados, demandando intensas negociações e novos posicionamentos por parte dos jovens.

No presente capítulo, portanto, nossa ideia é mostrar como o jovem opera essa dinâmica de construção de si mesmo, de desenvolvimento do *self*, associado ao campo dos valores, transpondo para o plano *intrapessoal* (da cultura pessoal) a dinâmica *interpessoal* (sociocultural) envolvendo a construção de sentidos carregados de afeto. De acordo com Branco, Palmieri e Pinto (2012), tal processo possibilita que alguns sentidos específicos – como, por exemplo, o sentido de “*responsabilidade*” que focalizamos aqui – alcancem mais estabilidade ao longo do tempo e possam garantir continuidade ontogenética no campo do *self*, servindo para orientar as ações presentes e futuras da pessoa em desenvolvimento.

Conforme sugerido por Zittoun (2006a), quando os jovens se defrontam com novas esferas de experiência, eles questionam o que assumem como tácito, ou seja, os *valores e práticas* já construídos anteriormente, a partir das relações com outros significativos presentes em esferas centrais da experiência (tais como a família e a escola). Ou seja, ocorre

aí um confronto entre sistemas de valores antigos e novos, que são (re)negociados e promovem uma reconfiguração no sistema do *self* (Zittoun et al., 2012).

Nosso estudo, portanto, busca compreender como opera essa dinâmica semiótica pela qual a pessoa jovem negocia, modifica e transforma de maneira pessoal os sentidos culturais socialmente compartilhados – e, especialmente, os valores associados com a “*responsabilidade*”. Sugerimos que, por meio desse processo, a pessoa cria novos conjuntos semióticos que adquirem certa estabilidade ao longo do tempo, passando a organizar e (re)estruturar sua trajetória de vida, “*costurando*” ou “*entrelaçando*” o passado e o futuro no presente. Nosso foco aqui é explorar como opera o mecanismo de *autorregulação* ao longo do tempo, mostrando que ele atua de maneira fundamental na experiência de “ser jovem”, na construção de uma hierarquia de valores que vai orientar suas ações, pensamentos e sentimentos. Dessa forma, pretendemos explicitar os processos pelos quais os jovens enfrentam os desafios que se colocam quando transitam em diferentes esferas da experiência – incluindo não somente a família e a escola, mas também o trabalho, grupos religiosos e grupos de lazer – e constroem e reconstróem semioticamente a si mesmos, reconfigurando seu sistema de *self* em torno de um sistema de valores que orienta suas trajetórias de vida.

Estudo do Caso

Especificamente, nesta parte do capítulo, vamos analisar como a jovem *Jane* elabora uma nova versão de si mesma em torno da noção de “*responsabilidade*”, enquanto ela navega entre os campos de sentidos antigos e novos, assumindo novas posições em diferentes esferas (família e trabalho), para tentar superar desafios e incertezas, construindo uma nova versão de si mesma e de seu futuro no período entre os *16 e 23 anos de idade*. O caso da jovem exemplifica a *abordagem semiótica-dialógica* de construção do sistema de valores, enfatizando a reconfiguração do sistema do *self* mediante processos catalíticos de autorregulação e negociações de novos posicionamentos em diferentes esferas de experiência ao longo do tempo. Após a apresentação do caso, vamos articular a análise com as perspectivas teóricas.

Jane

Jane é uma jovem afrodescendente que vive com seus pais e irmã em um bairro da periferia de Salvador, Bahia. Seu pai é um mecânico de automóveis e sua mãe é uma dona de casa.

Primeira Entrevista: “Eu não vou ser capaz de dar conta disso tudo”

Na primeira entrevista, Jane nos contou sobre as rupturas que sua família estava passando, depois que seu pai foi gravemente ferido em um acidente de trabalho e teve que parar de trabalhar por um tempo. Durante esse período, sua família passou por uma série de dificuldades financeiras, porque seu pai deixou de receber salário e, também, não conseguiu receber uma pensão do Governo. Jane tinha 16 anos de idade, quando procurou uma maneira de contribuir para o sustento da família. Uma oportunidade surgiu através do Programa de Aprendizagem, desenvolvido por uma ONG, e ela começou a trabalhar na biblioteca de uma Universidade particular. Jane pensou que este era um *ponto de bifurcação* em sua vida, porque a sobrevivência de sua família dependia quase que exclusivamente em seus ganhos como aprendiz e da ajuda de sua avó (que era dona da casa em que sua família morava).

Após um período de treinamento de quatro meses na ONG, Jane começou a trabalhar e sentiu, logo no início, que *“as pessoas [os colegas] faziam uma distinção, porque [ela] era aprendiz. Eles não [a] tratavam como uma funcionária real na empresa”*. Quando alguém de fora perguntava quem era Jane, a bibliotecária sempre dizia que ela era uma *“jovem aprendiz”*. Jane não gostava dessa forma como era tratada no ambiente de trabalho e sentiu mal-estar e desconforto no novo ambiente. No entanto, na empresa, Jane conheceu Helena, que trabalhava para o Departamento de Recursos Humanos, com quem construiu uma relação forte, passando a vê-la como sua mentora. Helena era frequentemente contatada por Jane para ajudar a resolver problemas e esclarecer dúvidas. Jane contou que Helena *“confiava [nela - Jane] mais do que [ela] confiava em si mesma”*, pois Helena sempre a incentivava a desempenhar novas tarefas e tentar realizar novas atividades.

No entanto, apesar do apoio de Helena, Jane se considerava bastante insegura e excessivamente preocupada com tudo. Mas Helena, repetidamente, tentava lembrá-la de sua capacidade de realizar coisas novas. Com o passar do tempo, Jane começou a se sentir mais confiante e começou a *“dar valor às coisas que estava fazendo”* e aprendeu *“a se comprometer”* com o que estava fazendo.

Quando seu contrato como aprendiz expirou (com a idade de 18 anos), Jane foi contratada pela empresa para trabalhar na área administrativa. Ela disse que *“aprendeu o que significa responsabilidade”* e explicou que passou a entender a *responsabilidade* como a capacidade de *“se comprometer com algo que [ela] estava fazendo, de saber que o que estava fazendo é algo importante, algo que [a] está fazendo crescer, que vai influenciar no futuro [dela]”*.

Com sua transição para o mundo do trabalho, Jane passou a *"ajudar [a família] em tudo"*. Particularmente, assumiu o pagamento das despesas da casa, fornecendo o apoio financeiro do qual sua família necessitava. Jane se tornou, formalmente, a principal provedora da casa, pois era *"a única pessoa em casa com uma renda mensal regular"*. Durante seu primeiro ano de trabalho, no entanto, Jane costumava dar todo o dinheiro que ganhava (cerca de meio salário mínimo) para sua mãe. Disse ela que fazia isso porque sua mãe *"sabia melhor [do que ela – Jane] o que fazer com o dinheiro"*, pois a mãe conseguia administrar o dinheiro melhor do que ela própria.

Em relação aos seus sonhos e perspectivas quanto ao futuro, Jane continuava dependente das perspectivas dos outros significativos em sua vida – especialmente sua mãe. Ela nos disse que pretendia *"realizar o sonho da mãe de ter uma casa própria"*. Sua família vivia em uma casa emprestada por sua avó. Portanto, Jane queria ganhar dinheiro para comprar uma casa para sua mãe.

Segunda Entrevista: "Eu não consigo pensar muito no futuro, eu só consigo pensar no agora".

Quando tinha 21 anos, Jane nos contou sobre outra mudança relevante em sua vida: sua transição para uma nova função no trabalho. Depois que ela começou a trabalhar no escritório administrativo da universidade, Jane assumiu mais responsabilidades e passou a realizar tarefas mais complexas. Progressivamente, ela ganhou mais autoconfiança e se tornou *"uma das pessoas com mais responsabilidades em seu departamento de trabalho"*. Ela disse que estava se sentindo mais competente e que começou a *"saber que estava fazendo um bom trabalho"* e tornou-se mais *"adaptada ao trabalho"*.

Ela reconheceu que Helena havia desempenhado um papel importante em sua transformação. No entanto, no momento da segunda entrevista, Helena já havia deixado a empresa e Jane estava trabalhando sob a supervisão de Joana, que também atuou como sua mentora, encorajando Jane e dando-lhe apoio em suas atividades no trabalho. Mas Jane comentou que, nesse momento, ela havia se tornado mais independente da influência dos adultos, que estava *"agindo com mais liberdade"*, começando a *"fazer as coisas por [si] mesma"*, não ficando tão dependente de *"conselhos e opiniões dos adultos"*. Ela parou de fazer o que os *"adultos lhe diziam para fazer"*. Ela disse que sua situação no trabalho se inverteu um pouco, porque ela começou a dar conselhos aos seus colegas menos experientes e se tornou uma espécie de mentora para eles, da mesma forma que Helena tinha sido para ela. Jane contou que ela podia *"ver pessoas que [a] procuravam para ajudar a resolver seus*

problemas", e começou a sentir que ela "não era responsável apenas por si mesma, mas também pelos outros".

Embora as mudanças na vida de Jane neste momento fossem marcadas por um aumento na responsabilidade no campo do trabalho, o tipo de responsabilidade que ela estava assumindo no trabalho não se transpunha para a esfera familiar, onde Jane se sentia "desesperada e mergulhada em dívidas financeiras". Na época do seu aniversário de 20 anos, outra ruptura significativa aconteceu na família de Jane – sua mãe ficou muito doente. A partir daí, Jane começou a gerir a renda familiar e administrar as despesas da casa, assumindo as tarefas que sua mãe costumava fazer anteriormente. Este processo, no entanto, foi muito complicado, porque a família de Jane estava novamente dependendo para sua sobrevivência quase que exclusivamente da renda mensal do trabalho da jovem. Seu pai não estava podendo trabalhar regularmente, ainda sob o impacto do acidente de trabalho, e passou novamente um grande período sem receber a pensão do Governo. Jane começou a ter problemas financeiros, com dinheiro e dívidas acumuladas em seus cartões de crédito. Ela disse que "teve de administrar tudo em [sua] vida, e isso dava muito trabalho" (demandava muito esforço). Quando as dívidas começaram a surgir, ela sentiu que era um "grande desafio" viver com aquilo que ela ganhava.

Durante este tempo difícil, Jane começou a se aproximar mais de sua avó paterna, uma mulher poderosa, que era uma figura central na família. Sua avó era uma "mãe de santo"³, uma sacerdotisa da religião afrobrasileira do Candomblé. Jane começou a visitar o templo de sua avó diversas vezes, tomando parte em alguns rituais religiosos. Ela nos contou que estava sendo "iniciada" na religião por sua avó, aprendendo princípios religiosos e valores e, também, começando a executar algumas tarefas de preparação de rituais, como cozinhar e limpar o templo. Jane associava esta proximidade com a religião do Candomblé com "algo que tinha herdado de [sua] avó". Jane também revelou que, desde há algum tempo, havia começado a ter sonhos e pressentimentos que ela "não sabia o significado". Então, sua avó lhe disse, que, de acordo com os preceitos de sua religião, esses sonhos poderiam ser vistos como um "chamado do Santo", para que Jane fosse formalmente iniciada no Candomblé. Com isso, ela teria que passar a louvar e honrar uma das divindades do Candomblé tal como fazia sua avó, visto que ela havia "herdado [da avó] esta tarefa".

³ A "mãe de santo" é uma sacerdotisa da religião do Candomblé. A palavra corresponde ao título de "ialorixá" na língua Yorubá, na qual "Iyá" significa mãe e "Orixá" significa divindade ou espírito ancestral, daí "Ialorixá", que são sacerdotisas dos templos nos quais são realizados vários rituais e cultos durante todo o ano (Matory, 2005).

Conforme Jane explicou, era necessário que ela fosse iniciada por sua avó na religião Candomblé, a fim de entender o que estava acontecendo com ela e para louvar os Santos de acordo com os rituais próprios da religião. Jane comentou ainda que sua avó *"já sabia que [ela -Jane] tinha herdado [as tarefas] dela [avó]"*, porque *"era uma coisa de família"*. Mas, no passado, sua avó não queria que qualquer membro da família se envolvesse com sua religião, porque ela achava que *"exigia muita responsabilidade"*. E, como uma iniciada, Jane teria que *"assumir a responsabilidade, não só em relação a [si] própria, mas também para com os outros"*, tal como sua avó fazia.

Jane explicou que suas incursões no Candomblé haviam causado alguns conflitos com sua mãe no passado, pois a mãe não queria que Jane *"assumisse esse tipo de responsabilidade"*. No entanto, Jane falou com seu pai. Ele disse que não tinha nada contra sua participação na religião da avó. O pai de Jane disse: *"Você realmente quer isso? Se você quiser, você pode ir"*. Então, ela decidiu: *"Eu quero, então eu vou"*. E, desde então, sua mãe estava cada vez mais aceitando a ideia de seu envolvimento com o Candomblé.

No que diz respeito a sua relação com a esfera da experiência educacional, Jane havia terminado o Ensino Médio e estava tentando entrar na universidade pública. Por três vezes ela prestou os exames para ser aceita na Universidade Federal (cada vez para um curso diferente: Psicologia, Biblioteconomia e Comunicação), mas não teve sucesso em nenhum deles. Ela disse que *"não se sentia preparada"*, porque *"não podia pensar muito sobre o futuro, só podia pensar sobre o [aqui e] agora"*. O trabalho era sua prioridade.

Terceira Entrevista: "Eu posso cuidar a minha própria vida agora"

Na terceira entrevista, Jane tinha acabado de completar 22 anos. Ela contou que uma mudança significativa havia acontecido em sua vida naquele momento: ela havia se *"tornado mais responsável"* e *"aprendido a organizar [suas] finanças"*. Ela estava lidando com as suas finanças de forma mais competente, pois havia liquidado todas as suas dívidas, cortado seus cartões de crédito e pagava tudo com dinheiro (não usava mais os cartões). Jane começou a contabilizar todos seus gastos, tomando notas sobre tudo o que ela estava pagando, limitando suas despesas ao máximo e comprando apenas o que ela realmente precisava. Enfim, tinha aprendido a se controlar e começado a *"fazer tudo da maneira certa"*.

Falando sobre outras mudanças que aconteceram em sua vida, Jane também comentou que ela estava controlando mais sua impulsividade para com os outros. Ela tinha aprendido a lidar melhor com as outras pessoas, a ouvir o que eles tinham a dizer. Por exemplo, quando as pessoas diziam coisas que ela não gostava de ouvir, ela já conseguia *"deixar pra lá"*, o que não

fazia anteriormente. Algum tempo antes, por exemplo, ela costumava ser agressiva e explosiva, dando respostas irrefletidas a comentários feitos por outras pessoas, agindo como se não pudesse controlar o que ia dizer. Entretanto, agora ela estava mais calma e *"não entrava mais em disputa com outros por coisas pequenas"*. Ela aprendeu a ter mais controle sobre suas atitudes e comportamentos.

Essas mudanças afetaram significativamente o relacionamento de Jane com sua mãe. Ela considerou que elas passaram a lidar melhor com as diferenças mútuas, pois sua mãe tinha passado a reconhecer que Jane tinha seu *"próprio espaço"*, a entender que ela tinha que *"ter um espaço para [si] própria"*. Jane refletiu que, algum tempo antes, sua mãe sempre queria que Jane concordasse com ela, com as opiniões dela. Mas, agora, sua mãe estava ouvindo mais e respeitando os pensamentos e opiniões de Jane. Elas estavam menos em desacordo uma com a outra, porque Jane agora era mais capaz de deixar de lado quando a mãe queria tomar uma posição firme ou discutir com ela. E, como Jane não queria mais entrar em disputas por pequenas coisas, ela podia *"deixar a mãe descobrir [por si mesma] o que pode ser certo ou errado."* (Ela falava aqui em posição invertida – como se estivesse referindo ao comportamento de uma criança, mas referindo-se à mãe).

Além disso, Jane contou que estava cuidando agora do dinheiro de sua mãe. Ela tinha aberto uma espécie de conta-poupança para a mãe. Todos os meses depositava certa quantia lá e dava, também, algum dinheiro à mãe para ela gastar com coisas pessoais. Portanto, em relação à gestão do dinheiro da família, as posições de Jane e da mãe se inverteram. Jane passou não somente a administrar com sucesso seu próprio dinheiro, mas também a administrar os gastos da família e da própria mãe (que anteriormente era quem administrava tudo).

Refletindo sobre as vantagens de poupar dinheiro, Jane comentou que: *"algumas pessoas fazem planos para comprar alguma coisa com esse dinheiro"* (projetando-se em direção ao futuro), *"porque algumas pessoas não são capazes de poupar dinheiro e gastam todo o seu dinheiro assim que precisam de algo"* (como ela própria costumava fazer no passado). Então, ela refletiu que, assim, sua mãe poderia guardar dinheiro para fazer as melhorias na casa que há muito tempo ela queria fazer, mas não tinha recursos.

Jane contou que se sentia agora como uma pessoa adulta, porque podia *"assumir sua vida por si mesma"*, pois ela era capaz de *"dizer o que queria e o que não queria, o que podia e o que não podia fazer"*. Ela era *"responsável por si mesma"*. Refletindo sobre isso, Jane comentou que *"isso foi muito difícil de conseguir alcançar"*, porque havia várias pessoas que influenciaram sua vida – tal como sua mãe – que costumavam dizer o que ela deveria fazer, e

ela geralmente aceitava. Entretanto, agora ela se sentia "*libertada*", pois podia agir com base em suas próprias decisões e opiniões. Se algo desse errado, ela iria "*assumir a responsabilidade por seus erros*". Portanto, Jane refletiu que ela podia agora "*tomar conta da [sua] própria vida*", pois agora ela era "*responsável não só por [si] própria, mas também pelos outros*". Comentando sobre o que ela considerava ser uma pessoa adulta, Jane refletiu que ser um adulto envolvia "*assumir a responsabilidade pelos outros, ajudar os outros*" (tal como fazia sua avó), sentindo que "*não só sua própria vida depende de você, mas que a vida de outras pessoas também pode depender de você*".

Durante esta terceira entrevista, Jane também relatou mudanças em sua experiência educacional. Ela passou por um exame muito difícil e entrou numa universidade pública, na qual vai estudar Pedagogia. Jane disse que "*se sentiu preparada [para realizar o exame]*", porque desta vez ela tinha estudado mais. Ela comentou que estava fazendo planos para o futuro e que gostaria de continuar estudando e trabalhando na mesma empresa por algum tempo. Ela também contou que, no próximo semestre, irá organizar seu turno de trabalho na empresa, a fim de ajustar sua agenda na universidade, pois ela já ganhou mais estabilidade no emprego. Ela disse que agora tem "*planos para [sua própria] vida, apenas para [si] mesma*", e que ela queria "*ter um lugar [um espaço] que fosse [dela] própria*". Ela nos disse que agora podia sonhar com o futuro, estava "*buscando ser feliz*".

Tabela 3. Síntese dos Posicionamentos de Jane

Rupturas Emergentes	Esferas da Experiência	Principais Tensões entre I-Positions e Estratégias de Superação	Descrição
<p>1ª Entrevista:</p> <p>Acidente de trabalho do pai e entrada no mundo do trabalho</p>	Trabalho	<p><i>Aprendiz</i> X <i>Jovem-Desqualificada</i> (<i>mutual in-feeding</i>)</p>	Discursos conflitantes: aceitação do jovem aprendiz e, simultaneamente, desqualificação da jovem
	Família	<p><i>Filha-Dependente</i> X <i>Provedora</i></p>	Ambivalência entre: ser cuidada pelos outros e ser a única provedora de recursos para o sustento da família
<p>2ª Entrevista:</p> <p><i>Escalada das Rupturas</i></p> <p>Mudança de função no trabalho; sentido de pertencimento ao trabalho doença da mãe; aparecimento de dívidas; fracasso acadêmico; sintomas psicossomáticos.</p>	Trabalho	<p><i>Trabalhadora-Responsável</i> (Eu-competente)</p>	<p>Encontros dialógicos com Helena são inicialmente desconsiderados pela ausência de autoconfiança de Jane. Internalização progressiva da voz de Helena (Eu-trabalhadora-responsável). Tensões emergem na família quando a mãe de <i>Jane</i> adoece. <i>Jane</i> tem que assumir o controle financeiro das despesas da casa, mas as dívidas com cartões de crédito começam a estourar. Jane se sente desesperada e assoberbada. Emerge um signo promotor (“iniciada”) na esfera da religião (Candomblé) que começa a integrar diferentes esferas da experiência (Eu-Iniciada)</p>
	Família	<p>X <i>Administradora – Irresponsável de Dinheiro</i> (Eu-incompetente/ Eu-devedora)</p>	
	Religião	<p><i>Signo Promotor Emergente:</i> <i>“Iniciada”</i> (capaz de entrelaçar diferentes sentidos de <i>responsabilidade</i> através de diferentes esferas da experiência)</p>	
<p>3ª Entrevista</p> <p>Engajamento religioso; mudança na relação com a mãe; sucesso acadêmico – passou no vestibular da Universidade Federal; estabilidade no emprego.</p>	<p>Integração através de diferentes esferas da experiência</p> <p>Religião + Família + Educação + Trabalho</p>	<p>Emerge uma meta-posição: <i>Iniciada</i> (no Candomblé)</p> <p>Integração entre: <i>Responsável no Trabalho</i> + <i>Responsável nos Estudos</i> + <i>Responsável na Administração Financeira/Provedora</i> + <i>Eu-Responsável (valor da pessoa)</i> (<i>vir-a-ser</i>)</p>	<p>A meta-posição Eu-Iniciada age como um signo promotor, costurando um “sentido de <i>responsabilidade</i>” através do tempo (passado-futuro) – e espaço (diferentes esferas da experiência), orientando as ações e decisões de Jane na direção de objetivos futuros. <i>Jane</i> adquire mais estabilidade no trabalho, estuda e passa no exame da universidade pública. Sua relação com a mãe muda – agora ela tem mais autonomia com responsabilidade e mais autonomia em relação às opiniões da mãe, e toma conta das finanças da família e da mãe (reversão de posições)</p>

Análise do Caso

A trajetória de Jane mostra como emergem ao longo do tempo os processos de autorregulação semiótica no campo do *self*, em meio ao *scaffolding*⁴ dialógico entre diferentes esferas da experiência, levando não somente à dinâmica de posicionamentos e reposicionamentos dentro do próprio sistema do *self*, mas igualmente, às transformações de sentidos – e mais especificamente do sentido de “*responsabilidade*”. O caso de Jane ilustra os mecanismos que operam a construção semiótica de um sistema de hierárquico de valores na transição da jovem para a vida adulta, no qual o valor da “*responsabilidade*” assume um lugar central. Ele mostra como se superam as tensões dialógicas e revela a dinâmica dos movimentos de posicionamentos e reposicionamentos no interior do *self dialógico*, através do tempo e entre diferentes espaços ou esferas da experiência da vida da jovem.

A primeira entrevista capturou a dinâmica do *self* de Jane quando houve uma ruptura significativa na vida da jovem, representada pelo acidente de trabalho sofrido por seu pai. Naquele momento, a vida familiar era a esfera central da experiência de Jane, em torno da qual seu sistema do *self* se organizava. Quando sua família experimentou essa ruptura e enfrentou dificuldades financeiras, Jane foi colocada em situação de grande vulnerabilidade socioeconômica. Diante disso, ela procurou o Programa de Aprendizagem da ONG, como forma de ajudar a sustentar a si e sua família.

Naquele momento, a posição dominante no sistema do *self* de Jane era *Filha-Dependente* – emergindo a partir das trocas dialógicas com outros significativos no ambiente familiar, especialmente com sua mãe. Essa posição cria um campo de sentidos que reflete a experiência familiar de Jane como uma esfera de proximidade e laços significativos entre as pessoas, onde todos se importam e se preocupam com o bem-estar dos demais. Nesse sentido, a posição de *Filha-Dependente* expressa a forma como Jane interagia com a família enquanto lugar de apoio e de ajuda em momentos de necessidade, no qual, por um lado, os pais devem agir como provedores das necessidades dos filhos, bem como, por outro lado, o inverso também pode ocorrer, pois os filhos devem apoiar e prover as necessidades dos pais em tempos de necessidade e em etapas mais avançadas da vida.

Esta posição também reflete um sistema de valores no qual a mulher jovem deve conformar-se às orientações e opiniões de seus pais. Sua *mãe* e *avó* são *figuras dominantes*

⁴ *Scaffolding* é um termo da língua inglesa cuja tradução literal é “andaime”. Ele vem sendo utilizado como uma metáfora na área de educação/aprendizagem para significar o tipo de suporte (ou assistência) oferecido por um professor ou por um colega ao aluno para apoiar sua aprendizagem. No presente trabalho, consideramos que os signos e sentidos construídos nos processos de mediação semiótica desempenham função semelhante em relação ao próprio processo de desenvolvimento do *self*.

tanto na vida familiar de Jane quanto na sua vida pessoal. Na família nuclear de Jane, sua mãe é a pessoa que orienta as opiniões e as ações de seu pai, da irmã, assim como dela mesma. Conforme explica Jane:

As decisões de minha mãe são também as do meu pai. Ela é quem tem a palavra final. Se ela diz algo, meu pai sempre vai com ela. Ele trabalha e é o provedor da família, ele faz tudo, mas o salário é dela [pra gastar]. Portanto, se ela diz 'vá', todo mundo tem que ir com ela. ... Se ela tem um pensamento, ela espera que eu e minha irmã, que a gente fique de acordo com este pensamento.

No âmbito da família mais ampla – e até mesmo entre os membros da comunidade em geral – é a avó (paterna), que é a figura central, que mantém a família unida e faz a mediação dos conflitos entre membros da família, pois todos permanecem em estreita proximidade com ela e suas atividades como *mãe-de-santo* em um “Terreiro” de Candomblé. Todos os finais de semana, a família se reúne na casa da avó e quando existe algum conflito, é sempre a avó que é chamada para resolver a disputa.

Portanto, na fase inicial de nossa investigação, os interesses e preocupações de Jane são significativamente influenciados pelas necessidades e interesses de sua família, estando até mesmo atrelados aos sonhos do outro (a mãe). Quando Jane diz que os *seus sonhos são os sonhos de sua mãe*, ela deixa claro não ter seus próprios sonhos.

As Tensões Emergentes na Esfera do Trabalho e sua Superação

Quando Jane entra no mundo do trabalho, novas tensões emergem em seu sistema do *self*. Ela se confronta com discursos conflitantes predominantes ali. Jane recorda a voz da bibliotecária que se refere a ela como uma “*menor aprendiz*”, o que faz com que ela se sinta desconfortável e, até mesmo, excluída daquele ambiente. A bibliotecária parece expressar os discursos acerca do jovem que são dominantes na cultura do ambiente de trabalho nos grandes centros urbanos brasileiros: o discurso da desqualificação do jovem trabalhador (Pochmann, 2004). Através deste discurso, os jovens são vistos como menos experientes e de alguma forma *incapazes* ou *desprovidos das habilidades necessárias* para atuar no ambiente de trabalho ou para executar tarefas complexas e assumir responsabilidades necessárias. Portanto, Jane se sente desafiada e desvalorizada como “*jovem*” e “*diferente*” dos demais colegas de trabalho, mais velhos e experientes.

A experiência inicial de Jane na esfera do trabalho revela as tensões existentes entre a *aceitação* – que prevalece na esfera familiar – e a *rejeição* – que ela enfrenta como jovem aprendiz confrontada com um contexto laboral previamente estruturado, no qual todos os

demais trabalhadores já possuem funções e atribuições definidas. A principal oposição entre os posicionamentos que emergem a partir desses encontros dialógicos com os outros presentes no ambiente de trabalho é: *Aprendiz* x *Jovem-Desqualificada* (desvalorizada). As ambivalências entre esses posicionamentos refletem as tentativas de Jane para se ajustar, para encontrar um lugar para ela no ambiente de trabalho e ser ali reconhecida e aceita pelos demais. Mas os sentimentos emergentes dessas negociações iniciais – sentimentos de “*desqualificação*” (resultantes de uma combinação entre “pouco” ou “desqualificada” e “desvalorizada”), de *incompetência* e *insegurança* – encontram eco e são amplificados pelo estado de vulnerabilidade em que a jovem e sua família se encontram, criando um *campo hipergeneralizado de afetos negativos* que parecem dominar o sistema do *self* de Jane.

Para lidar com essas ambivalências, Jane desenvolveu uma forte relação com Helena, que atuava como sua mentora. Helena apresentava para Jane um conjunto de posicionamentos alternativos, formas diferentes de “ser” e para a jovem organizar seu sistema do *self*. Ela expressava uma voz de *confiança* na competência e habilidade de Jane para realizar com sucesso as tarefas do ambiente trabalho. No entanto, logo de início, essa voz alternativa era sempre dominada pelos sentimentos negativos que Jane nutria em relação a si mesma, os quais se associavam com *incompetência* e *insegurança*, por meio de uma estratégia de *alimentação-recíproca (mutual-in-feeding)* (Valsiner, 2002). Toda vez que Helena ressaltava sua confiança na competência de Jane, a jovem reafirmava sua incompetência e incapacidade, como se estivesse resistindo à mudança proposta por Helena, tentando assim manter a visão dominante negativa que nutria de si mesma.

Entretanto, com o passar do tempo, Jane começou a internalizar a voz de Helena no seu sistema do *self*. A partir de então, uma nova *meta-posição* emergiu na esfera do trabalho, a *Trabalhadora-Responsável*, por meio da qual Jane criou um distanciamento em relação ao fluxo dos discursos conflitantes presentes na sua experiência cotidiana. Ela começa, então, a reconhecer sua própria capacidade para executar novas funções e para assumir novas *responsabilidades* no trabalho, percebendo uma diferença entre a forma como ela costumava ser no passado e como ela estava agora. Lentamente, Jane começa a sentir uma sensação de *pertencimento* ao ambiente de trabalho, e coloca em uma nova perspectiva o conflito entre a voz negativa (anteriormente dominante no campo do *self*) e a voz alternativa de Helena (mais positiva). Portanto, esta nova meta-posição *Trabalhadora-Responsável* vai emergindo através de encontros dialógicos e do reconhecimento de um outro social presente no ambiente de trabalho (Helena), mediante a internalização de sua voz alternativas. Usando seus recursos relacionais, Jane começa a construir pontes de sentido com a voz alternativa, explorando e

ampliando novos sentidos de si, assumindo posicionamentos tais como Eu-segura, Eu-competente, Eu-confiante.

No entanto, um *ponto de bifurcação* decisivo foi o *reconhecimento* que ela ganhou através de seus encontros dialógicos com Helena – que confiava nela e que demonstrava ter mais confiança em Jane do que ela própria tinha de si mesma. O reconhecimento – *antecipado* – de Helena funciona como uma condição catalítica no sistema do *self* de Jane, operando uma transformação significativa e possibilitando a emergência de uma meta-posição promotora (signo promotor) do desenvolvimento de novos sentidos. Por meio deste processo Jane passou a reconfigurar-se como alguém mais segura e autoconfiante, mais competente para realizar com sucesso suas atividades no ambiente de trabalho. Somente após o reconhecimento de Helena – e mais especificamente, só depois de ser "antecipadamente" colocada por Helena em uma posição mais poderosa – Jane conseguiu colocar-se a si mesma nessa posição e pôde expressar ela própria um novo sentido para si. Em vista disso, sentiu-se mais empoderada e competente. Refletindo sobre essas transformações, Jane nos contou que aprendeu a ser mais confiante, mas "*ainda se sentia um pouco insegura, às vezes*", indicando que a nova posição emergente como Trabalhadora-Responsável não estava ainda totalmente consolidada no seu sistema do *self*.

Na esfera familiar, entretanto, Jane ainda estava operando principalmente a partir da posição de *Filha-Dependente*. Embora uma nova posição estivesse emergindo em sua esfera familiar – a posição de *Provedora* – este novo posicionamento permanecia latente. Jane reconheceu que ela era a "*única pessoa a contribuir para as despesas da família*". Mas, contraditoriamente, dava todo o dinheiro que era fruto do seu trabalho para a mãe administrar, porque considerava que a mãe era mais competente para fazer isso do que ela própria. Portanto, havia uma tensão entre a posição emergente de *Provedora* e a posição dominante de *Filha-Dependente*, pois a primeira parecia estar *dissociada* do fluxo da experiência cotidiana de Jane no interior da família, permanecendo *latente* ou *subjacente*, em relação à posição de *Filha-Dependente*, que era dominante no sistema do *self* da jovem.

As decisões de Jane em relação ao futuro pessoal estavam sendo *adiadas* ou colocadas em suspenso porque na experiência de vida compartilhada com sua família o presente era a melhor escolha possível. Seus planos futuros estavam estreitamente associados às necessidades da família e, especialmente, aos sonhos da mãe. Neste ambiente de limitações e vulnerabilidades, Jane estava presa no *aqui-e-agora* da sua experiência imediata, não conseguindo projetar-se muito no futuro e gerar trajetórias alternativas de vida para si mesma.

Por isso, seu sistema do self se expressa por meio da voz: “*Eu não consigo pensar muito no futuro, eu só consigo pensar no agora*”.

A Emergência de uma Meta-Posição Promotora e seus Desdobramentos

Na segunda entrevista, a meta-posição de Jane como *Trabalhadora-Responsável* já estava consolidada no ambiente de trabalho, mas ainda não se encontrava suficientemente integrada a outros campos da experiência da jovem. No entanto, percebemos que essa meta-posição tem um papel relevante na promoção da adaptação criativa e saudável de Jane no ambiente de trabalho. Jane expressa sua satisfação com suas realizações e sucessos que obtém no trabalho, tais como a mudança de função e o aumento gradativo do seu reconhecimento por parte de seus superiores e colegas, assumindo responsabilidades progressivas. Com muito orgulho, ela diz que é “*uma das pessoas com mais responsabilidades em seu setor*”. Ela tem ainda uma relação com sua supervisora direta Joana que atuava como sua mentora (pois, naquela época, Helena já havia saído da empresa), mas ela se sente mais confiante e segura, e pode resolver por conta própria os problemas do trabalho, sem necessidade de pedir o apoio dos outros.

No entanto, novas rupturas e tensões emergem na esfera da experiência familiar de Jane. Mais uma vez, seu pai deixou de receber a pensão do Governo pelo acidente sofrido no trabalho. Além disso, sua mãe ficou muito doente. Em consequência disso, Jane teve que assumir a administração das despesas da família, uma tarefa geralmente realizada por sua mãe. A posição de *Provedora* – que até aquele momento permanecia latente – foi lançada para primeiro plano de seu sistema de *self*, pela inversão de papéis que se operou entre Jane e sua mãe (i.e. a partir da doença da mãe). As tensões no campo do *self* se intensificaram a partir daí, porque duas posições opostas (i.e. *Filha-Dependente* X *Provedora*) passaram a disputar entre si o domínio das relações de Jane na esfera familiar. A primeira posição – *Filha-Dependente* – refletia sua antiga configuração dominante no *self* e o sistema de valores a ela associada. Já a segunda posição – *Provedora* – representava uma nova alternativa emergente no sistema do *self* de Jane, associada a um conjunto de valores centrado em uma maior autonomia da jovem (emergente na esfera do trabalho).

Neste momento, contudo, as dívidas com cartões de crédito começaram a surgir e Jane se sentiu desesperada e sobrecarregada. As novas responsabilidades, que ela tinha alcançado no trabalho, não pareciam estar se transferindo para a vida familiar. Jane sentia que “*dava muito trabalho administrar a vida*”. Ao usar a palavra “*trabalho*” para se referir às ambivalências emergentes no âmbito da família, Jane possivelmente estava tentando *integrar*

– ou buscando promover trocas dialógicas no interior do espaço psicológico – duas esferas significativas de sua experiência de vida (trabalho e família). Ela poderia estar tentando encontrar um *signo* para *mediar* ou *integrar sua experiência de trabalho* (agora caracterizada pela *responsabilidade* e capacidade de realização) *com sua experiência familiar* (caracterizada pelo uso *irresponsável* de cartões de crédito e pela incapacidade de gerir as despesas financeiras). No entanto, ela parece não conseguir realizar essa *ponte de sentido* entre as duas esferas da experiência e, com isso, ambas permanecem *dissociadas* uma da outra. Com isso, as tensões e a ambivalências crescem e encontram expressão através de *sintomas corporais (sintomas psicossomáticos)*, tais como a urticária, e de sonhos premonitórios, fazendo com que Jane se sinta aterrorizada.

Portanto, apesar de Jane ter assumido uma posição significativa como *Trabalhadora-Responsável* no campo de trabalho, há uma tensão crescente entre diferentes esferas de sua experiência de vida (trabalho e família). Embora ela tenha se destacado na experiência de trabalho, a esfera central de sua vida permanecia sendo a família. Desse modo, as ambivalências entre os posicionamentos que dominam essas duas esferas se tornaram mais relevantes. Especificamente, há uma crescente tensão entre a posição de *Trabalhadora-Responsável* – que é dominante na esfera do trabalho – e a posição de *Administradora-Irresponsável-de-Dinheiro* – que começa a dominar a vida familiar. Com a ambivalência crescente entre diferentes esferas fundamentais de sua experiência de vida, Jane tentará um novo “salto” na busca por novos sentidos, como forma de alcançar a diferenciação e a continuidade do *self* e diminuir as tensões.

Construindo Pontes de Sentido entre Diferentes Esferas da Experiência

Desde o momento em que começou a sentir a ambivalência entre os posicionamentos de *Trabalhadora-Responsável* X *Administradora-Irresponsável-de-Dinheiro*, Jane desenvolveu um vínculo muito próximo de sua avó. Como sua avó era uma “mãe de santo”, Jane começou a visitar mais vezes o Terreiro (templo da religião do Candomblé), participando de alguns dos rituais que ali ocorriam. A relação entre Jane e sua avó se intensifica nesse momento. Nesse momento, a avó forneceu a Jane uma explicação para sua aflição e para sua angústia (e para seus sonhos e sintomas) a partir da experiência religiosa do Candomblé. Refletindo sobre esse aspecto da sua vida, Jane comentou que a avó “ajudava e cuidava de muitas pessoas, não apenas dos membros de sua família, mas também quaisquer pessoas que buscavam sua ajuda”. Ela disse que admirava muito o compromisso de sua avó em ajudar os outros. No entanto, como explicou Jane, sua avó nunca quis – até aquele momento – o

envolvimento direto de seus parentes no Candomblé, porque esta religião exigia que a pessoa tivesse de "*assumir muitas responsabilidades*" e "*não era algo que você pode entrar e sair quando quiser*". As explicações de Jane parecem implicar que, para se tornar um membro do Candomblé, uma pessoa deve assumir um compromisso de longo prazo com *responsabilidades espirituais* (especialmente com a *responsabilidade de ajudar outras pessoas*).

Contudo, a atitude da avó em relação à própria Jane mudou. Jane conta que estava sendo "*iniciada*" para se tornar um membro do Terreiro, pois a avó havia dito que ela "*herdara*" algumas de suas qualidades como religiosa. Quando a avó soube dos sintomas que Jane estava apresentando – especialmente sobre os sonhos premonitórios, que a própria Jane não sabia o significado – ela disse à jovem que eles eram decorrentes de um "*chamado do Santo*". Na tradição do Candomblé, quando uma divindade "*chama*" uma pessoa, isso significa que ela precisa louvar a divindade aderindo às práticas religiosas. Desse modo, o fato de que os santos estavam "*chamando*" Jane significava que a jovem deveria ser "*iniciada*" na religião. Ela deveria começar a fazer oferendas ao Santo (Orixá) por meio de rituais específicos, como uma forma de responder a esse "*chamando*". Assim interpretado pela avó, o "*chamado do Santo*" teve um efeito poderoso sobre Jane. Ela se sentiu compelida a ser "*iniciada*", passando a assumir algumas das *responsabilidades* associadas ao Candomblé (p. ex. a assumir a *responsabilidade* pelo *bem-estar espiritual* dos outros), mesmo contra a vontade da mãe.

Partindo de uma abordagem *dialógica-semiótica* dos *self*, é possível entender a interação complexa entre os posicionamentos que emergem em meio a essas trocas realizadas por Jane. Para *superar as ambivalências emergentes entre diferentes esferas de experiência*, Jane tenta estabelecer um novo *ciclo de produção de sentidos*. Ela se aproxima de uma figura significativa poderosa: sua avó. A avó era a figura central em uma esfera da experiência fundamental na vida de Jane: a família. Sendo assim, por meio do reconhecimento vindo de sua avó – que interpreta seus sintomas e lhes dá um sentido (i.e. confere um sentido a algo que a própria Jane não sabia o que significava) – é que uma nova *meta-posição* pode vir a ocupar o primeiro plano de seu sistema de *self* e começa a operar uma integração entre diferentes esferas da vida de Jane (trabalho, família e religião).

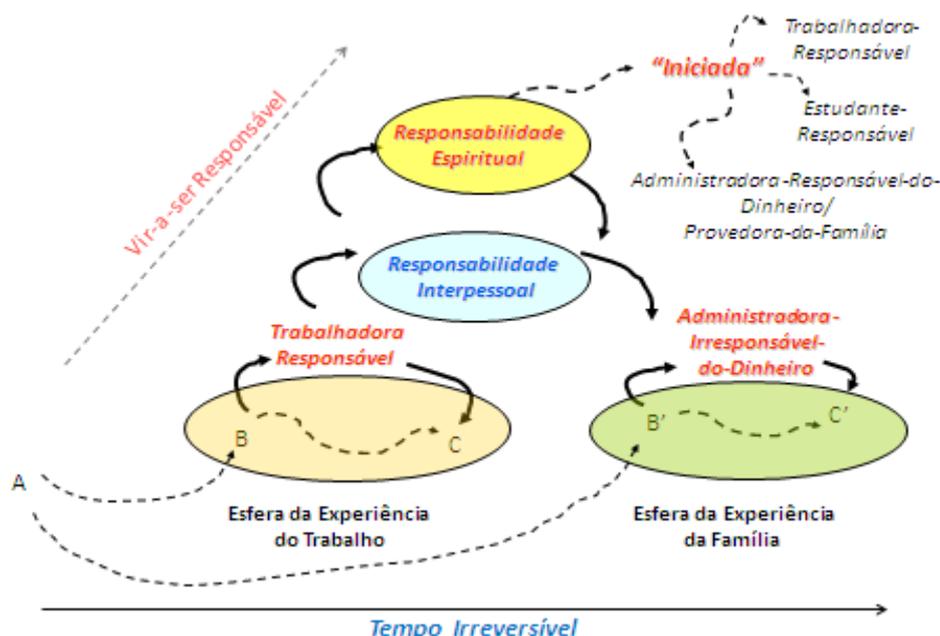
A proximidade da avó e a interpretação que esta faz sobre os sintomas de Jane, confere à avó a função de *agente catalisador* de novas transformações no sistema do *self* de Jane. Da mesma maneira que Helena e Joana haviam feito anteriormente na esfera do trabalho, o *reconhecimento antecipado* proporcionado pela avó, acerca do *potencial* que Jane tinha para

tornar-se alguém que ela ainda não era naquele momento (mas que poderia *vir-a-ser*), orientou a emergência de uma nova meta-posição no campo do *self* da jovem. Especificamente, o que é antecipado para Jane (tanto por Helena e Joana, quanto por sua avó) é um novo *valor* emergente no campo do *self*: *vir-a-ser-Responsável* em diversos campos da experiência.

A nova meta-posição *Iniciada* que emerge a partir destas relações dialógicas entrelaça ou “*costura*” os posicionamentos de Jane como *Trabalhadora-Responsável* e *Provedora*, dando um novo sentido – *ampliado* – para as “*responsabilidades*” que a jovem tem de assumir em diferentes esferas de sua vida. O posicionamento como “*Iniciada*” traz um sentido de *responsabilidade espiritual*, que emerge como uma versão do *self* poderosa e carregada de afeto, capaz de entrelaçar (i.e. “*costurar*”) diferentes sentidos de *responsabilidade*, presentes nas demais esferas da vida de Jane. Por um lado, a jovem pôde redefinir o sentido da *responsabilidade pessoal*, que ela construiu na esfera do trabalho, através de trocas dialógicas com Helena e Joana, tornando Jane capaz de assumir novas funções de trabalho e de ajudar os colegas nas tarefas deles. Por outro lado, ela também redefiniu suas *responsabilidades interpessoais* no âmbito da família e tornou-se *responsável “não só por [si] mesma, mas também pelos outros”*, isto é, por seus pais e por sua irmã. Passou a ser mais organizada com as despesas, invertendo papéis e responsabilidades com a mãe, assumindo as funções que originalmente pertenciam a sua mãe. Passou a cuidar do dinheiro da mãe, criando uma poupança para que a mãe pudesse realizar o sonho de reformar a casa.

Portanto, o que ocorre a partir desse *novo ciclo de produção de sentido* é o desenvolvimento da capacidade de autorregulação de Jane por meio da criação de signos promotores que produzem *pontes de sentido* entre diferentes esferas da experiência, entrelaçando (i.e. “*costurando*”) diferentes sentidos de *responsabilidade*. Este ciclo faz emergir uma meta-posição promotora poderosa, que surge na esfera da experiência religiosa (do Candomblé) e *amplia* os sentidos anteriores – mais *limitados* – que Jane tinha de *responsabilidade*, agregando a estes o *valor espiritual* da responsabilidade. Este *novo sentido hipergeneralizado de responsabilidade* funciona como um *valor* capaz de dar continuidade e integrar o sistema do *self* de Jane, através do espaço (de diferentes esferas da experiência) e do tempo (no fluxo do passado-presente-futuro), projetando Jane em direção ao futuro (na direção de um *vir-a-ser-Responsável*).

Figura 7. O Crescimento da *autorregulação* através uso hierárquico de signos



Conforme ilustra a Figura 7, a configuração inicial do sistema do *self* de Jane (A) entra na esfera do trabalho e inicia uma relação dialógica com Helena (B), internalizando a voz positiva desta última e desenvolvendo a meta-posição *Trabalhadora-Responsável* (C). Algum tempo depois, ao defrontar-se com a doença da mãe na esfera familiar, e através de relações dialógicas com sua mãe doente (B'), Jane posiciona-se como *Administradora-Irresponsável-de-Dinheiro* (C'). Os dois posicionamentos como *Trabalhadora-Responsável* e *Administradora-Irresponsável-de-Dinheiro* são signos poderosos que dominam o cenário das relações dialógicas nas principais esferas da vida de Jane – família e trabalho.

No entanto, existe uma crescente tensão entre essas duas posições dominantes, porque elas se referem a formas contraditórias de lidar com a *responsabilidade*, refletindo conjuntos semióticos com valores contraditórios. Buscando superar estas ambivalências, Jane lança-se para *um ciclo novo de produção de sentidos*, participando mais ativamente da esfera religiosa (do Candomblé) e se aproximando de sua avó (B'') – uma figura poderosa tanto na família como na comunidade. A avó oferece para Jane uma *visão antecipada* daquilo que ela pode *vir-a-ser* no futuro – projetando o *self* de Jane na direção de algo que ela *ainda não é*, mas que pode *tornar-se* – porque *herdou as qualidades espirituais* de sua avó.

Então, as relações dialógicas com a avó acionam o desenvolvimento de outra meta-posição – *Iniciada* (C'') – caracterizada por uma perspectiva *ampliada* da responsabilidade: a responsabilidade espiritual. Esta nova meta-posição age como um signo poderoso de autorregulação, que integra diferentes esferas da vida de Jane (trabalho, família, educação, religião) e possibilita a continuidade do *self* através do tempo (passado-presente-futuro), uma vez que surge como uma espécie de "herança", uma qualidade simbólica que é transmitida entre as gerações.

Cria-se, assim, um sistema hierárquico de valores que tem como eixo central o *valor espiritual da responsabilidade* que emergiu como um signo hipergeneralizado situado no nível mais alto (i.e. mais amplo) da hierarquia semiótica, integrando os demais valores a ele associados (localizados em níveis inferiores – menos amplos e mais parciais – da hierarquia).

A Reconfiguração do Sistema do Self de Jane através do Espaço-Tempo

O *ciclo de produção de sentidos* que ocorre entre diferentes esferas da experiência e integra diferentes momentos da vida de Jane opera uma reconfiguração no seu sistema do *self*, produzindo um *sistema hierárquico de valores* e, simultaneamente, possibilitando a emergência de uma *nova perspectiva de tempo* na vida da jovem. A intervenção da poderosa meta-posição *Iniciada* – que emergiu na *esfera religiosa* – produziu uma "costura" (ou *entrelaçamento*) dos *sentidos parciais* ou *limitados de responsabilidade*, que surgiram a partir das interações dialógicas de Jane em esferas específicas de sua vida. O processo promoveu a continuidade do *self* entre diferentes contextos e momentos da vida. Jane foi capaz de distanciar-se da experiência imediata e colocar em perspectiva suas *responsabilidades* limitadas a campos específicos da experiência, expandindo a noção de *responsabilidade* para domínios diferentes da vida (trabalho, família, educação, religião).

Um novo sentido da responsabilidade e engajamento religioso emerge simultaneamente com mudanças na relação de Jane com sua mãe, bem como em sua vida acadêmica (pois ela estuda e passa em um exame muito difícil para entrar na universidade pública). Além disso, em seu trabalho, Jane ganha mais estabilidade, expandindo e consolidando suas responsabilidades anteriores. Na esfera do trabalho, ela internalizou as vozes de confiança, competência e organização (expressas antecipadamente por Helena). Passou, então, a se sentir responsável não somente por si mesma, mas também em relação aos colegas. Ela própria começa a atuar como mentora dos colegas, dando conselhos e orientando suas atividades. Jane revelou que já não dependia tanto da aprovação dos outros

(especialmente dos adultos) para tomar decisões, que se sentia livre da influência de outras pessoas e acreditava que agora era "*capaz de tomar conta de [sua] própria vida*".

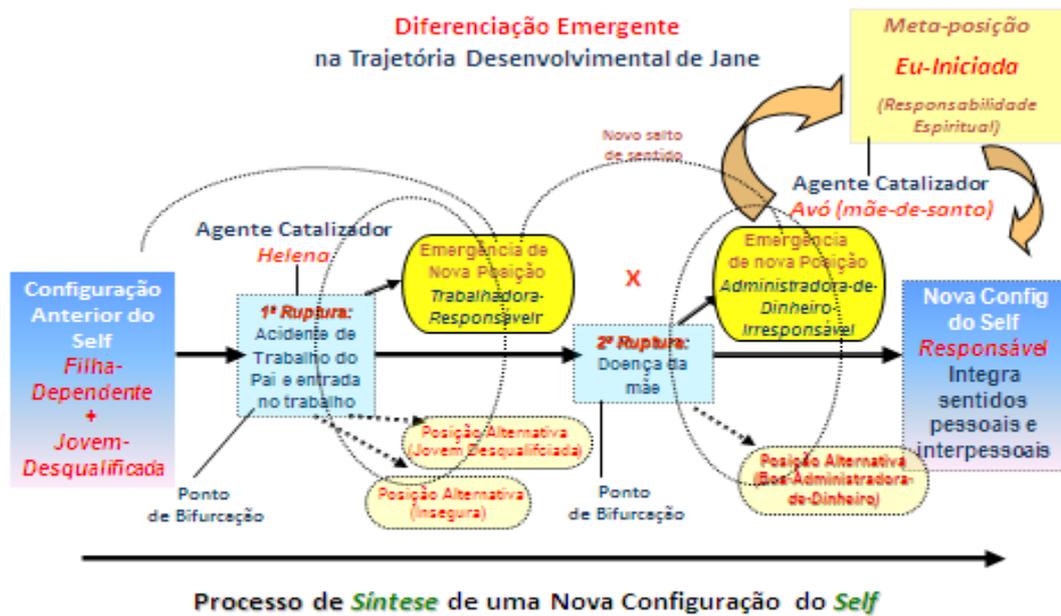
Em casa, ela passou a assumir mais *responsabilidade*, agindo de forma eficaz para gerir o dinheiro que ganhava. Ela pagou todas as dívidas e cancelou os cartões de crédito. Todas as suas despesas eram quitadas em dinheiro. Além disso, poupava um pouco de seu salário para sua mãe, depositado numa conta-poupança ao final de cada mês. Ocorreu uma espécie de inversão de posicionamentos entre Jane e sua mãe, porque agora Jane era capaz de cuidar de si mesma e dos outros. Consolidou e expandiu, assim, sua *responsabilidade interpessoal* na esfera familiar (o que já havia conseguido realizar, anteriormente, na esfera do trabalho). Seu relacionamento com a mãe melhorou, pois a mãe passou a ouvir e respeitar mais as opiniões da filha.

Este movimento demonstra que Jane conseguiu criar novos sentidos sobre si mesma e sobre o mundo. No momento da terceira entrevista, quando Jane estava com 23 anos de idade, ela havia reconfigurado o sistema do *self* após lançar-se em um novo ciclo de produção de sentidos, que estabeleceu pontes de ligação entre diferentes esferas da experiência. Ela forjou uma nova identidade, negociada entre vários posicionamentos em um cenário permeado por múltiplas vozes, por tensões e ambivalências.

A voz que agora emerge como dominante no campo do *self* é *Responsável*, remetendo a uma perspectiva integrada e integradora de si mesma, irradiando sua influência para diferentes dimensões da vida de Jane e possibilitando uma superação dos desafios que se colocam em diferentes contextos e dimensões de tempo. Com as qualidades que "*herdou*" da avó (sua *espiritualidade*), Jane agora pode reposicionar-se tanto no presente quanto em relação ao futuro, que agora é povoado por *diferentes alternativas ou modos de ser* (ela se tornou uma estudante universitária, começou a ter seus próprios sonhos, e está "*buscando ser feliz*").

Tal como ilustra a Figura 8, Jane conseguiu construir uma trajetória de vida com um sentido determinado, que emergiu a partir das diferenciações que foram surgindo em pontos de bifurcação específicos.

Figura 8. Diferenciações Emergentes na Trajetória de Vida de Jane



Conforme podemos ver na Figura 8, as diferenciações emergentes em pontos específicos de bifurcação da trajetória de vida da jovem (representados pelas 1ª e 2ª rupturas) podem ser vistas como *ciclos de produção de novos sentidos*, que engendram *novas meta-posições* capazes de operar transformações no sistema do *self* de Jane. Desencadeadas por relações dialógicas com outros significativos que atuam como *agentes catalisadores* (especialmente, Helena e a avó de Jane), estas meta-posições ganham proeminência em diferentes esferas da vida.

No entanto, diferenciações emergentes podem trazer também novas tensões para o sistema, porque o desenvolvimento não é um movimento pacífico e tautológico. O desenvolvimento ocorre por meio de ciclos de produção de novos sentidos. Quando se configura este tipo de integração hierárquica entre os sentidos passados e os sentidos futuros, cria-se um entrelaçamento ou uma “*costura*” entre várias esferas da experiência, integrando diversas perspectivas de tempo (i. e. passado e futuro) no presente.

No caso de Jane, sentidos e posicionamentos iniciais construídos na esfera do trabalho são ampliados e entrelaçam novos sentidos e posicionamentos que emergem e tornam-se ambivalentes em diferentes campos da experiência, refletindo os valores contraditórios que permeiam as relações da pessoa com o ambiente. A perspectiva inicial que Jane tinha de si mesma – sua configuração inicial do sistema do *self* que operava no momento da primeira entrevista, bem como os valores que orientavam sua conduta naquele momento – é

reconfigurada e se transforma em uma nova perspectiva de *self*. Esta nova perspectiva inclui/integra tanto valores que são imaginariamente “*herdados do passado*” (as qualidades espirituais transmitiu para Jane por sua avó) quanto novos valores contidos nos posicionamentos que vão sendo construídos, a partir das interações dialógicas ao longo do tempo, em diversas esferas da experiência. O processo faz emergir o valor de um futuro que ainda está *por vir*, como possíveis “*vir-a-ser*,” ou em maneiras alternativas de *ser* – que incluem tanto a vida profissional de Jane, quanto sua vida espiritual.

Este movimento de construções ou mediações progressivas (*scaffolding*) no interior do *self dialógico* ocorre não somente entre *diferentes esferas da experiência*, criando *diferentes níveis hierárquicos dos sentidos da experiência*. Os ciclos recorrentes de produção de novos sentidos mostram que, a fim de *superar tensões e ambivalências*, Jane tem de criar signos em um nível mais alto de generalização na hierarquia semiótica, tais como “*responsabilidade interpessoal*” e “*responsabilidade espiritual*”. Estes signos carregados de afetos representam conjuntos de sentidos e valores específicos. A superação da incerteza emerge através da construção de *pontes de sentido*, criadas no momento em que Jane se lança na busca por *signos hipergeneralizados*, capazes de atuar como *promotores* do seu desenvolvimento e integrar múltiplas esferas de experiência. Esse movimento projeta uma nova trajetória de vida para Jane, orientada pelo valor da “*responsabilidade*” – um valor abrangente que é capaz de integrar e, simultaneamente, de *transcender* os diversos campos da experiência nos quais Jane está inserida.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos explorar a centralidade da mediação semiótica na experiência dos jovens, focalizando no movimento por meio do qual a jovem Jane reconfigurou seu sistema de *self* e, simultaneamente construiu e consolidou um sistema de valores capaz de organizar suas relações com diversas esferas da experiência e de direcionar suas ações futuras. Sugerimos que os posicionamentos e reposicionamentos que a jovem foi assumindo em momentos específicos, a partir de interações dialógicas com outros sociais em diversos contextos, possibilitaram a emergência de signos promotores, através de processos catalíticos, resultando na construção de uma trajetória de vida orientada pelo valor da “*responsabilidade*”. A jovem construiu uma nova configuração do sistema do *self* e moldou seu futuro, em meio a um processo de *autorregulação* semiótica.

O movimento de construção de um sistema de valores, portanto, parece ser um dos eixos fundamentais da experiência de “*ser jovem*”. Em especial, ganha relevância a

construção do valor da “*responsabilidade*”, que assume um papel central nesse momento da vida em que a pessoa passa a interagir com novos sistemas de valores, presentes nas esferas em que começa a transitar (sobretudo na esfera do trabalho). Esse movimento coloca em xeque valores tradicionais que, anteriormente, orientavam a conduta da jovem. As ambivalências emergentes, então, fizeram com que ela se lançasse em *ciclos de produção de novos sentidos*, capazes de integrar valores conflitantes. Uma *nova síntese pessoal* emergiu quando Jane internalizou criativamente *signos hipergeneralizados* carregados de *afeto* e localizados em *níveis mais altos* da hierarquia semiótica, dando um novo rumo a sua trajetória. Nesse sentido, conforme sugerem Branco e Valsiner (2012), o valor da *responsabilidade* foi construído por mediações semióticas em interações com outros, ganhando relevância na construção da cultura pessoal e passando a orientar a conduta de Jane.

Conforme visto anteriormente, os processos catalisadores tiveram um papel relevante na criação de “diferenciações emergentes” (Cabell, 2010) em pontos de bifurcação específicos da trajetória de desenvolvimento de Jane. Estes processos atuaram como mecanismo central na construção do sistema de valores que orienta a cultura pessoal de Jane. Tais processos serviram a ativar os *ciclos de produção de novos sentidos*. Sem eles não seria possível fazer emergir *meta-posições* promotoras de desenvolvimento. Sendo assim, é possível dizer que, mediante a ativação do *ciclo catalítico de produção de novos sentidos*, o campo do *self* de Jane sofreu uma transformação significativa e se reconfigurou. Tal processo possibilitou à jovem conceber-se como agente capaz de *atuar com autonomia e responsabilidade* (Rosa e González, 2012).

Consideramos que a *responsabilidade simbólica* proposta por Zittoun (2006a, 2007) constitui um caso particular de *uso* da responsabilidade. No entanto, o que exploramos neste capítulo foi o próprio *mecanismo de construção da responsabilidade*, que atuou na vida de Jane como *valor central*, capaz de orientar a conduta da jovem e de projetá-la em direção ao futuro.

Caso João Pedro
A Construção Semiótica do Sentido de Pertencimento:
Buscando Incluir-se e ser Incluído numa Comunidade Religiosa

Neste capítulo, vamos explorar a construção semiótica da noção de *pertencimento*, focalizando no movimento por meio do qual os jovens (re)configuram seus *selves* e se inserem e são inseridos em determinadas esferas da experiência. Partindo da ideia de que a mediação semiótica é o processo que permite à pessoa construir uma *separação inclusiva* com o ambiente, buscaremos compreender os mecanismos pelos quais a pessoa busca *incluir-se e ser incluída* em determinado contexto negociando e transformando suas relações com outros significativos presentes nesses espaços. Sugerimos que a ideia de *pertencimento* é fundamental no período da juventude, quando o jovem, constrói *interdependências dinâmicas* com novas esferas da experiência nas quais começa a transitar. Nesse sentido, é possível falar do *pertencimento* como um modo específico de *inclusão* social-cultural, mediada por signos, envolvendo interconexões entre múltiplos níveis da experiência da pessoa-no-contexto.

Procuraremos argumentar, neste capítulo, que a construção de *vínculos de pertencimento* emerge a partir de processos de regulação afetivo-semiótica operando entre a pessoa e o ambiente. O processo é ativado a partir da ação de *ciclos semiótico-catalíticos de transformação*, atuando em diversos níveis da experiência, integrando os níveis *micro* e *mesogênicos* da experiência e produzindo, simultaneamente, uma reconfiguração da cultura pessoal e da cultura coletiva.

O capítulo consta de quatro partes. Na primeira, buscaremos desenvolver, desde a perspectiva da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento*, uma compreensão acerca da construção do sentido de *pertencimento*, ressaltando o papel da *regulação semiótica-dialógica* nesse processo. A segunda parte apresenta algumas características relevantes do Candomblé – uma das esferas da experiência mais significativas para a religiosidade dos baianos. A terceira parte apresenta um estudo de caso que ilustra o modo como o jovem *João Pedro* – ao longo do período que vai dos 16 aos 23 anos de idade – negocia sentidos relevantes de si e do mundo e vai criando *vínculos de pertencimento à comunidade do Candomblé*, na qual se insere e é inserido, a partir de uma ruptura significativa em sua vida: a morte de sua mãe. A quarta parte discute a dinâmica dos processos que estão envolvidos na *regulação semiótica do pertencimento*, gerando transformações simultâneas em múltiplos níveis da experiência – i.e. tanto no campo da cultura pessoal quanto da cultura coletiva.

As Dinâmicas do Pertencimento

A palavra “pertencimento” remete a um conjunto amplo de significados e sentidos. Para muitos autores, a noção está associada ao sentimento de estar vinculado a um espaço, grupo ou comunidade, tal como a família ou grupo religioso, ou mesmo uma nacionalidade. O pertencimento implica estabelecer conexões e relações com determinadas esferas da experiência, e com outros significativos, engajando-se em práticas e atividades específicas, construindo identificações geradoras de sentimentos de inclusão, reconhecimento e aceitação.

Muitos autores contemporâneos têm se interessado pelo tema do pertencimento porque reconhecem que vivemos em uma sociedade perpassada pela incerteza e pelo colapso dos valores tradicionais (Bauman, 2001; Giddens, 2002; Beck, 2010), na qual a pessoa precisa fazer escolhas e tomar decisões acerca do futuro e deve assumir a responsabilidade por criar uma perspectiva de si, desenhando para si uma trajetória que lhe permita vislumbrar onde pretende chegar e o que quer alcançar.

Conforme vimos anteriormente, “ser jovem” implica um processo de *inserção* ou *inclusão* da pessoa em novas dimensões da vida pessoal e social, caracterizada pelo trânsito em múltiplas instâncias de socialização (i.e. para além da escola e da família, o trabalho, o lazer, etc.), construídas histórica e culturalmente. Nesse sentido, diferentes modos de “ser jovem” envolvem diferentes formas de inserção ou inclusão da pessoa nos espaços sociais nos quais ela transita. O pertencimento, portanto, parece emergir como um eixo fundamental da experiência de ser jovem.

Adotando uma perspectiva relacional, Thomson (2007) sugere que o sentido de pertencimento nos jovens pode ser entendido a partir de diferentes *posições* que eles ocupam nos espaços em que transitam e, ainda, a partir dos *processos de identificação* (e também de *des-identificação* ou até de *recusa de identificação*) que estabelecem nos contextos relacionais nos quais se inserem. A autora também aponta que a compreensão das formas de pertencimento relevantes para uma pessoa jovem passa por uma análise de sua trajetória de vida e dos contextos sociais nos quais ela se insere. Especialmente, a *construção de vínculos de pertencimento* a determinados locais, espaços ou grupos e comunidades específicas são relevantes para os jovens para que possam compartilhar certos valores e crenças com outros significativos (por exemplo, grupos de minorias étnicas, grupos de jovens evangélicos, grupos de hip-hop etc.).

A perspectiva do *recentramento* adotada por Tanner (2006), também aponta nessa mesma direção, pois enfatiza uma mudança nas relações do jovem com o contexto em que está inserido e a relevância da construção de novos vínculos de pertencimento para além da

família nesse momento da vida. Partindo de uma perspectiva sociológica, Bottero e Irwin (2003) também ressaltam que o sentido de pertencimento parece estar associado com uma *demanda por reconhecimento*, voltada para assegurar ou legitimar o acesso a determinados recursos e oportunidades específicas ou ainda manter certas relações de poder historicamente situadas.

A perspectiva que buscamos aprofundar nesta tese considera que formas de *pertencimento* representam um dos polos de um *continuum* onde se situam também formas de (des)pertencimento, exclusão ou desvinculação, ou ainda, em situações extremas, o *desterro* (Ferreira-Santos, 2010). Nesse sentido, assumimos nesta pesquisa que o *pertencimento* e o *desterro* são dois lados de um mesmo processo de construção e desconstrução de *vínculos*.

Nesse cenário, os jovens podem estabelecer formas de engajamento social menos tradicionais, criando vínculos nos quais buscam formas alternativas de reconhecimento e com os quais negociam novos valores e posicionamentos. É possível, conforme aponta De Castro (2006), que alguns dos vínculos estabelecidos pelos jovens brasileiros representem percursos “curtos e ilusórios” (p. 186) em direção à *inclusão social*, associados, por exemplo, com ganhos imediatos na sociedade de consumo ou com um afastamento radical dos valores consumistas. De fato, muitos dos grupos nos quais os jovens se engajam trazem visões de mundo alternativas e, até mesmo, contraditórias ou ambivalentes. Entretanto, em outros casos, os jovens também parecem estar buscando engajar-se com grupos que representam um retorno aos valores tradicionais, como, por exemplo, os grupos religiosos (Henderson et al., 2007).

De todo modo, é importante ressaltar que o reengajamento dos jovens em grupos religiosos tem de ser analisado na perspectiva histórica de um crescimento de formas alternativas de espiritualidade, especialmente no Brasil onde a religião hegemônica é o catolicismo.

Ferreira-Santos (2005) aponta que a religião representa uma oportunidade para socialização, encontros e partilha de crenças e valores entre jovens da periferia. O autor indica que, na periferia de Salvador, é bastante comum os jovens se envolverem com a religião afro-brasileira do Candomblé e com Igrejas Evangélicas, participando de cultos, festas e celebrações. Muitas dessas conversões são temporárias, não se constituindo como algo duradouro na trajetória dos jovens.

A Religião do Candomblé

Neste capítulo, faz-se necessário um aprofundamento maior acerca das características da religião do Candomblé, visto que o conhecimento de alguns dos preceitos, crenças e valores associados a essa esfera da experiência são fundamentais para compreender os desdobramentos do estudo de caso que será apresentado em seguida.

De acordo com Verger (1997), o Candomblé é uma manifestação religiosa resultante da reorganização das várias visões de mundo a partir de várias etnias africanas trazidas para o Brasil - e mais intensamente para a Bahia - durante o tráfico de escravos no período colonial (desde XVI séculos XIX).

O Candomblé teve sua origem a partir da iniciativa de algumas mulheres fortes e voluntariosas originária da região Africana de Ketu, que eram antigas escravas e foram libertadas, criando os primeiros templos de Candomblé (i.e. os "*Terreiros*" - ver Figura 9), na cidade de Salvador. Os Terreiros se constituíram, portanto, como espaços nos quais as pessoas cultuavam divindades africanas – os *Orixás* – servindo, também, para fomentar a coesão social e cultural e a resistência contra a opressão dos senhores e das elites (Mata Filho, 2009).

Originalmente, na África, *Orixás* eram divindades relacionadas com as famílias ou clãs, associadas até mesmo com algumas cidades ou regiões. Como sugerido por Verger (1997), o Orixá correspondia a um ancestral divinizado que conquistou em vida um *poder* (o *Axé*), por meio do qual obteve o controle sobre as forças naturais (ou seja, águas, trovões, vento, sal e doce), ou a competência no exercício de certas atividades (como a caça, o trabalho com metais, ou mesmo conhecimento aquisição de propriedades curativas das plantas, entre outras). Então, mais tarde, após a morte deste ancestral, este poder pode encarnar temporariamente em um de seus descendentes durante um fenômeno de possessão (Verger, 2002).

No Brasil, entretanto, devido à diáspora negra, a manifestação dos *Orixás* não está mais ligada a determinados clãs familiares ou linhagens reais, mas composta por redes de relações de parentesco e de iniciação aberta a todas as pessoas. Contudo, uma forma de "*família simbólica*" ainda é preservada na organização de relações que se estabelecem entre os membros da comunidade religiosa (do Terreiro). De acordo com Rabello (2008a) e Prandi (2005), as comunidades do Candomblé recriaram estruturas familiares em pequenos grupos, que se reúnem em torno de uma *mãe ou pai de santo* – a sacerdotisa ou o sacerdote maior na hierarquia do Candomblé. Seguidores começam, assim, a participar de uma "*família espiritual*", isto é, a família do "*Santo*" (do Orixá), tornando-se *filhos e filhas de santo*.

Portanto, no Candomblé ganha proeminência a figura da *mãe de santo*, que age como mediadora de todas as relações no espaço sagrado do Terreiro – não apenas entre os seguidores da religião, mas também entre os iniciados e os Orixás (Rabello, 2008a).

Figura 9. Um dos mais tradicionais Terreiros da cidade de Salvador: **Ilê Axé Opô Afonjá**



(Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Ile_opo_afonja.jpg)

Atualmente, no Brasil, cerca de doze *Orixás* são cultuados na maioria dos Terreiros de Candomblé, representando manifestações de elementos naturais: água, fogo, terra e ar. Conforme destaca Verger (1997), o poder dos *Orixás* corresponde ao *Axé*, associado a um estado de pura energia:

A divindade é uma força pura, um *Axé* imaterial que só se torna perceptível para os seres humanos quando ‘possuem’ um deles. O ser escolhido pela divindade, como um de seus descendentes... tem o privilégio de ser "montado" por ele. Ele passa a ser o veículo que permite ao *Orixá* voltar para a terra para saudar e receber cumprimentos de seus descendentes que o evocavam. (p.10)

Cada um dos *Orixás* tem uma personalidade, bem como habilidades e preferências específicas, e está ligado a determinados fenômenos naturais. Toda pessoa é escolhida no momento do nascimento por um ou vários *Orixás* “protetores”, mas a relação entre a pessoa e a divindade tem de ser estabelecida em uma sessão de *Jogo de Búzios* (Figura 10) realizada pela *mãe de santo*.

A religião do Candomblé tem uma organização comunitária fortemente hierarquizada. Quanto maior a comunidade religiosa, mais forte é a hierarquia entre seus membros. A figura

central poderosa é geralmente ocupada por uma mulher – a *mãe de santo* – que é responsável por tudo o que acontece lá. Ninguém faz nada sem sua permissão. Sua principal função é sacerdotal, fazendo consultas com Orixás através do *Jogo de Búzios*, e cuidar dos *filhos e filhas de santo*. Além da função sacerdotal, a *mãe de santo* tem conhecimento de folhas sagradas e suas aplicações litúrgicas, bem como a preparação de oferendas para os *Orixás*. Ela conta com o apoio dos membros da comunidade para, de acordo com a hierarquia, executar determinadas funções (tais como fazer essas oferendas, preparar alimentos para os *Orixás*, costurar a roupa para os rituais, e assim por diante).

Os Terreiros são frequentados por um número variável de pessoas – algumas residentes e outras visitantes – como os *filhos e filhas de santo* e, também, por pessoas que vêm participar em momentos ou rituais específicos, abertos ao público. Algumas pessoas vêm para os Terreiros simplesmente para fazer uma “consulta” aos Orixás, através do *Jogo de Búzios*. Outras, no entanto, querem se tornar membros da comunidade e têm que passar por uma série de eventos, envolvendo, por exemplo, a participação em rituais sagrados como a “*Feitura do Santo*” (Quintana, 2011).

O contato com os Orixás acontece através de rituais públicos e privados. Rituais privados incluem o *Jogo de Búzios*, os rituais de iniciação, as oferendas aos Orixás, mediados pela *mãe de santo*. Rituais públicos incluem festas anuais para comemorar a inclusão de novos membros na comunidade, nas quais os Orixás são celebrados através da música, canto e dança. (Santos, 2007).

A *mãe de santo* tem um papel central na organização da vida comunitária dos Terreiros, bem como nas interações que ocorrem entre os membros da comunidade religiosa e entre iniciados e as divindades (Rabello, 2008b). Normalmente, ela é responsável por determinar se uma pessoa deve passar pelo ritual de iniciação, após o *Jogo de Búzios*. Mas o Orixá pode “*chamar*” diretamente uma pessoa para ser iniciada, quando ele ou ela cai em transe profundo. Por exemplo, quando uma pessoa está assistindo a uma celebração e entra em transe, esta situação é conhecida como “*bolar no Santo*”, considerada como uma declaração pública do Orixá, um “chamado” para que seu/sua filho ou filha seja iniciado(a). No entanto, ainda nesses casos, a *mãe de santo* deve fazer o *Jogo de Búzios* para saber qual Orixá está “chamando” a pessoa e é o protetor dela.

Figura 10. Jogo de Búzios



(Fonte: <http://mantodeoxala.blogspot.com.br/2012/01/jogo-de-buzios.html>)

Após a determinação do Orixá, a *mãe de santo* conduz o ritual de iniciação dos novos membros da comunidade – também conhecido como "*Feitura do Santo*". Este ritual privado tem grande importância na religião do Candomblé. Durante aproximadamente 21 dias, a pessoa fica reclusa no Terreiro, longe da vida cotidiana, desligada do mundo externo, realizando uma série de "*obrigações*" para com seu Orixá protetor, tais como oferendas de comida e presentes. Além disso, se dedica ao aprendizado dos preceitos, valores e crenças fundamentais da religião. Durante este tempo, a pessoa incorpora o poder (*Axé*) associado ao Orixá.

De acordo com Sansi (2009), um dos momentos principais deste ritual é o "toque" sagrado na cabeça do iniciado, realizado pela *mãe de santo*, representando a passagem do poder do Orixá para a pessoa. Após este "toque", são feitas oferendas para a divindade, depositadas em um altar erguido em sua honra no Terreiro, chamado "*assentamento*". Através deste processo, o Orixá é, então, "*assentado*", tanto na cabeça (e no corpo) da pessoa iniciada quanto no altar dentro do Terreiro (Sansi, 2005, 2009). Sansi (2009) também ressalta que, por meio desta iniciação, uma *aliança* se constitui entre a pessoa e a divindade para a manifestação do poder do *Axé*. Por meio desse processo, tanto a pessoa (o *filho ou filha de santo*) quanto o Orixá criam laços de identificação mútua.

"*Assentamentos*" para Orixás específicos designam o poder – ou *Axé* – de um Terreiro de Candomblé. Estes altares são altamente adornados, e quanto mais "*assentamentos*" de

Orixás adornados por *filhos e filha de santo*, que constantemente fazem oferendas e participam ativamente dos rituais religiosos, mais a comunidade é vibrante e poderosa. Como salientado por Sansi (2009) uma *mãe de santo* geralmente considera os *filhos e filhas de santo*, bem como os "assentamentos" como parte de seu próprio *Axé*, de sua própria força sagrada. Neste sentido, o valor simbólico do *Axé* é altamente personalizado e pode ser considerado como um poder que se identifica com a pessoa ou com a comunidade, porque o *Axé* circula entre as pessoas, caracterizando a comunidade (Sansi, 2009).

Rabello (2008b) sugere que a manifestação de um determinado Orixá é geralmente muito comemorada e celebrada pela comunidade, considerada como um desejo da divindade de permanecer naquele Terreiro. Mas, para selar a aliança de manifestação do Orixá, é necessário fazer e manter seu "*assentamento*" na comunidade, o que depende da dedicação e do engajamento não só da *mãe de santo*, mas, sobretudo, dos *filhos e filhas de santo* com os rituais e oferendas destinados ao Orixá.

Sendo assim, quando um novo membro começa a tomar parte numa comunidade de Candomblé, ele ou ela é *empoderado* pela manifestação do Orixá. No entanto, não só o indivíduo é *empoderado*, mas, também, toda a comunidade em que o Orixá se manifesta compartilha desse poder. Conforme sugere Oliveira (2011), a manifestação do Orixá contribui para a força do *Axé* e para coesão do grupo social, bem como para o fortalecimento da sua identidade. No entanto, quando os *filhos ou filhas-de-santo* começam a se desengajar ou se distanciar da comunidade (ou abandonam o "*assentamento*" de seu Orixá protetor), pode haver uma perda do *Axé* da comunidade, ou até mesmo uma perda da identidade do Terreiro (Rabello, 2008b).

Nas sessões seguintes vamos fazer um estudo do caso do jovem JP, descrevendo o seu processo de engajamento e interações com uma comunidade de Candomblé, após uma ruptura significativa em sua vida – a morte de sua mãe. Tal processo associa-se à *construção do vínculo de pertencimento e interdependência* entre o jovem e esta comunidade, através de um *ciclo de co-emergência de inovações* tanto na cultura pessoal quanto na cultura coletiva, ao longo do tempo.

Estudo do Caso

Especificamente, nesta parte do capítulo, vamos analisar como o jovem *João Pedro* elabora uma nova versão de si mesmo e negocia seu *pertencimento a uma comunidade religiosa do Candomblé*, após uma ruptura significativa em sua vida – a morte de sua mãe –

tentando superar os desafios e incertezas emergentes em suas interações com diferentes esferas da experiência. O caso do jovem exemplifica a *abordagem semiótica-dialógica* de construção do *pertencimento*, enfatizando a reconfiguração do sistema do *self* mediante processos catalíticos de *autorregulação* e negociações de novos posicionamentos em diferentes esferas de experiência ao longo do tempo. A análise aqui proposta parte da apresentação do caso e toma como referência a configuração do sistema do *self* de João Pedro (JP) antes, durante e depois desta ruptura, identificando as principais tensões entre os posicionamentos que vão emergindo em cada momento. Nesta abordagem buscaremos destacar as interconexões entre a *cultura pessoal* e *cultura coletiva* em um momento crítico na vida de JP. Mais especificamente, vamos buscar compreender as interconexões que se criam entre *ciclos catalíticos* que operam entre níveis diferentes da experiência.

Em primeiro lugar, vamos analisar as mudanças que se operam na cultural pessoal de JP, entre 16 e 23 anos de idade, considerando três momentos (Tempo 1: antes da doença de sua mãe; Tempo 2: durante a doença e a morte de sua; Tempo 3: após a morte de sua mãe). Descreveremos a dinâmica dos posicionamentos e reposicionamentos do jovem ao longo do tempo, destacando as principais tensões emergentes e os processos que levaram a sua superação, produzindo uma completa reconfiguração do sistema do *self* do jovem. Em seguida, vamos abordar as mudanças operadas no campo da cultura coletiva (na comunidade religiosa do Candomblé na qual JP se torna um participante ativo). Finalmente, vamos analisar a articulação entre as mudanças que ocorreram no campo da cultural pessoal com aquelas operadas no campo da cultura coletiva – i.e. no âmbito da comunidade religiosa – procurando descrever o mecanismo que caracteriza a *construção semiótico-dialógica do pertencimento* e possibilita a criação de vínculos de interdependência entre a pessoa e o ambiente no qual ela se insere.

Mudanças na cultura pessoal: a trajetória de João Pedro em três momentos

- *Tempo 1: Antes da doença da mãe*
- *Tempo 2: Durante a doença e morte da mãe e*
- *Tempo 3: Um ano após a morte da mãe*

Tempo 1: antes da doença da mãe

João Pedro (JP) foi inicialmente contatado quando tinha 17 anos e participava de um projeto social voltado para a inserção de jovens de comunidades populares no mundo do

trabalho como jovens aprendizes. Este projeto, desenvolvido por uma ONG sediada em Salvador, fornecia uma formação inicial intensiva de quatro meses em turno oposto à escola. Após a formação inicial, JP foi contratado como aprendiz em uma empresa de médio porte, contando com carteira assinada e todas as garantias trabalhistas. Ele foi acompanhado por educadores do projeto, através de encontros mensais, durante catorze meses, até o final do contrato de aprendizagem. Durante todo esse período, o jovem residia com sua mãe e padrasto, era muito ligado à família, especialmente à mãe e à avó materna.

A família de JP (avó materna, tios e tias) era muito próxima, morando em casas próximas e interagindo continuamente no cotidiano. O jovem tinha uma irmã quatro anos mais velha, fruto de uma primeira relação de sua mãe. JP não conheceu seu pai até os oito anos de idade, quando foi apresentado a este pelo padrasto e com quem teve alguns encontros esporádicos. Durante a adolescência, JP moveu uma ação judicial de reconhecimento de paternidade e buscou obter pensão alimentícia do pai. O processo durou aproximadamente cinco anos e só foi concluído quando JP tinha a idade de dezoito anos.

Desde criança, JP frequentava a religião das Testemunhas de Jeová, que era também a religião de sua avó e tios mais próximos. JP era muito religioso, ia regularmente aos encontros na igreja e atuava como propagador da religião, visitando casas de vizinhos para falar sobre as Testemunhas de Jeová e convidar os ouvintes a participar dos cultos. Entretanto, quando se tornou adolescente, JP passou a criticar alguns dos preceitos religiosos das Testemunhas de Jeová.

Ao final do contrato de aprendizagem, JP, então com dezoito anos de idade, foi contratado como empregado da empresa e passou a estudar à noite para conciliar seu horário de trabalho com os estudos (ele cursava o ensino Normal em uma escola pública). JP sempre gostou de estudar e tinha uma boa relação com professores e colegas da escola, o que facilitava seu aprendizado e rendimento escolar. Nesta época, seu sonho era ser professor de escola pública, onde pretendia lecionar História. No entanto, quando começou a trabalhar na empresa em tempo integral, ficou muito envolvido e dedicado ao trabalho, chegando a ocupar um cargo de chefia na empresa por quase oito meses. JP desenvolveu uma relação muito próxima com seu supervisor, de confiança mútua, e o supervisor criou muitas expectativas em relação ao desempenho e crescimento profissional de JP.

Com o passar do tempo, no entanto, JP decidiu desligar-se da empresa para poder estudar em tempo integral, fazendo cursinho pré-vestibular à noite em uma ONG, para tentar passar no vestibular da Universidade Federal. Sua ideia era retomar seu sonho de ser professor e, para isso, era necessário continuar estudando e entrar na universidade. Sua mãe o

apoiou na decisão de continuar estudando e entrar na faculdade, mas seus tios e a avó foram contra sua escolha, pois consideravam que o melhor para ele seria permanecer trabalhando como empregado na empresa. No entanto, a relação de proximidade e confiança com a mãe fez com que JP assumisse seu sonho, deixando de trabalhar e passando a estudar em tempo integral, frequentando três cursos superiores (Pedagogia, Ciências Sociais e História), cada um em uma universidade diferente.

Contou novamente com o apoio da mãe nessa decisão, sabendo que ainda tinha algumas economias guardadas desde o período em que estava empregado na empresa. Ele havia poupado uma parte de seu salário e contava com uma bolsa do Governo Federal para cursar a universidade particular. Nesse período, também, obteve o reconhecimento da paternidade e pleiteou uma pensão alimentícia de R\$ 100,00 (cem reais) de seu pai, que lhe ajudava a pagar o transporte e materiais educativos. No entanto, não desenvolveu uma relação de proximidade com o pai. Durante algum tempo, ficaram um pouco mais próximos, mas quando ele solicitou a pensão alimentícia, houve um afastamento total do pai. Por outro lado, a relação com o padrasto, que havia sido mais próxima na infância, naquele momento enfrentava um desgaste em função de acontecimentos envolvendo sua separação temporária da mãe de JP.

Quando JP estava cursando o pré-vestibular, sua mãe e padrasto adotaram uma menina, com quem JP passou a ter uma forte relação afetiva. Essa criança chegou à casa de JP ainda um bebê e logo recebeu atenção e cuidados de toda a família, especialmente de JP, da mãe e da avó.

Tempo 2: adoecimento e morte da mãe

Cursando três faculdades como estudante em tempo integral, JP foi surpreendido com o processo de adoecimento da mãe, acometida por um câncer que evoluiu rapidamente, levando-a a falecer quatro meses após o diagnóstico. Em meio a um processo de muito sofrimento físico da mãe e dificuldades em obter tratamento adequado no sistema de saúde pública, JP teve que enfrentar muitos desafios para conseguir obter tratamento e internamento para sua mãe em hospital público. Além disso, assumiu praticamente sozinho todos os cuidados com a mãe doente e com a irmã pequena, que era muito apegada a ele.

Quando a mãe recebeu o diagnóstico médico, ambos ficaram em estado de choque com a notícia de que ela iria morrer em breve. O choque foi tão grande, que a mãe de JP ficou bastante abalada e teve uma piora significativa depois dessa consulta. Mas JP procurava resistir ao máximo, tentando não se abater completamente, demonstrando força diante da

situação e mesmo tentando alegrar um pouco a mãe, pois sabia que ela necessitava muito de seu apoio naquele momento. A mãe de JP ficou internada algum tempo, mas passou também um período em casa recebendo cuidados intensivos, principalmente do filho. A família se mudou durante esse período para a casa da avó de JP, de forma a facilitar os cuidados tanto com a mãe quanto com a irmã pequena. O padrasto de JP não se mudou junto com eles e afastou-se um pouco da família naquele momento difícil, o que fez com que o jovem se decepcionasse ainda mais com ele.

Em meio a todas as dificuldades, JP tentou dar continuidade aos estudos e não abandonou a universidade. Nesse período, ele já havia se afastado bastante da religião das Testemunhas de Jeová e, na universidade pública, começou a se aproximar de um grupo de jovens denominado *Diáspora*, ligado ao *Movimento Negro*⁵, e engajado no movimento de tolerância religiosa junto aos Terreiros de Candomblé. Essa proximidade levou JP a contatar uma *mãe de santo*, indicada por uma colega de faculdade. Sabendo do sofrimento pelo qual sua mãe passava e das dificuldades que ele enfrentava, a colega sugeriu que JP procurasse a ajuda do Candomblé, recorrendo a esse terreiro localizado em uma cidade do interior do Estado.

JP concordou em solicitar a ajuda da *mãe de santo*, mas sabia que não poderia se deslocar até o Terreiro que ficava em outra cidade, pois estava muito atarefado com os cuidados da mãe. Ele decidiu, então, fazer uma “consulta” religiosa pelo telefone. Considerando a situação de JP que o impossibilitava de fazer um visita presencial ao Terreiro, pois sua mãe já estava em estado terminal, a *mãe de santo* concordou em fazer a “consulta” por telefone, realizando um *Jogo de Búzios*. Durante esta “consulta”, a *mãe de santo* comentou com JP sobre uma série de coisas que já tinham ocorrido na vida do jovem (p.ex. afastamento do pai biológico) e falou, também, dos problemas que estava enfrentando naquele momento, bem como de coisas que ainda iriam acontecer, relacionadas, sobretudo, com a doença e a morte iminente da mãe. Antes do final da “consulta”, a *mãe de santo* convidou JP para ir ao Terreiro assim que pudesse. Sobre essa consulta, JP disse que a *mãe de santo*: “Falou assim tantos detalhes sobre minha vida ... ela me colocou na minha vida, falou assim de tudo, pra frente e pra trás. Ela me disse tantos detalhes que eu fiquei fascinado”.

⁵ De acordo com Oliveira e Haddad (2001), novas formas de organização social apontam para a emergência de um novo tipo de Movimento Negro, menos fundamentado em discursos e ações baseados em estruturas identitárias fixas e rígidas, mais associados com modelos discursivos e de ação política, baseados em estruturas de identificações mais múltiplas e desterritorializadas.

A conversa ao telefone mobilizou imensamente o jovem, que ficou afetivamente muito impressionado (“fascinado”) com diversas colocações feitas pela *mãe de santo*. Ele contou que refletiu bastante sobre tudo que ela havia dito, considerando se realmente seria verdade ou não. Com o passar do tempo, muitas coisas sobre as quais a *mãe de santo* falou realmente vieram a ocorrer, tais como, a morte da mãe, a dificuldade de relacionamento com a família, as responsabilidades que teria de assumir, entre outras coisas.

Antes de morrer, a mãe teve muitas conversas com JP e lhe fez uma série de recomendações e de pedidos. Um destes pedidos foi para que JP tomasse conta de suas irmãs, especialmente da irmã mais nova. Ela pediu a JP, então com dezenove anos de idade, que assumisse a criação da criança como se fosse o pai e a mãe dela. A morte da mãe de JP ocorreu pouco depois da consulta por telefone com a *mãe de santo* (aproximadamente um mês depois) e colocou o jovem em uma situação de muita fragilidade emocional e de tristeza profunda. Um estado de forte emoção e confusão tomou conta dele, paralisando o jovem diante das diversas responsabilidades que tinha de enfrentar: morte da mãe, mudança de casa (que ocorreu ainda quando a mãe estava viva – para facilitar os cuidados foram todos para a casa da avó materna), rompimento com o padrasto, cuidados com a irmã pequena, retomada dos estudos, pedido de pensão da mãe junto ao INSS para a irmã mais nova, entre outras coisas.

Enfim, diversas responsabilidades tomaram conta do cotidiano de JP e, em meio a esse processo, a família (avó, tias e tios) começou a pressioná-lo para largar os estudos e voltar a trabalhar em tempo integral. JP se recusou a tomar esse caminho, decidindo permanecer estudando, mas sabendo que iria enfrentar muitas dificuldades. Além disso, havia muitas solicitações de cuidados com a irmã menor, pois ela só queria ficar ao lado dele, só dormia com ele e só se alimentava com ele. O padrasto, que havia se afastado deles quando a mãe de JP ficou doente, vendeu os móveis da casa em que a família morava e gastou todo o dinheiro que pertencia à mãe de JP. Nesse momento, o jovem decidiu romper definitivamente com ele. Refletiu que havia chegado ao limite de uma relação que já era difícil e agravava ainda mais, a partir do comportamento do padrasto diante da situação da mãe.

Tempo 3: após a morte da mãe

Todas estas dificuldades levaram JP a procurar novamente a *mãe de santo* e visitar o Terreiro dela na cidade do interior para, segundo as próprias palavras dele, “*se tratar*”. Chegando lá, ficou fascinado com o local, com o espaço físico, que, conforme descreveu, “*embora simples, tinha uma força muito grande*”. JP ficou muito tocado com a proximidade

com a natureza, com a mata, com o chão de barro, com a entidade conhecida como “*Caboclo Eru*”⁶, que estava no Terreiro quando ele chegou. Em sua primeira visita, o fascínio foi tão grande que ele chorou muito e entrou em transe. Sobre esse momento, o jovem comentou: “*Fiquei fascinado... era uma força tão grande, uma coisa que eu tive, eu me encontrei naquele momento, eu chorei muito... e depois, na festa, eu bolei*”⁷.

Desde essa visita inicial, JP passou a ir ao Terreiro todos os finais de semana, frequentando os cultos coletivos, aproximando-se cada vez mais das crenças e valores do Candomblé. A cada visita que JP fazia, a *mãe de santo* lhe presenteava com uma *conta*⁸, que ele ia juntando para fazer um *colar*, mas guardava todas cuidadosamente escondidas de sua família. A família de JP, adepta das Testemunhas de Jeová, considerava o culto do Candomblé como uma “*coisa do diabo*”.

A proximidade em relação ao Terreiro fez com que JP estreitasse cada vez mais os laços afetivos com a *mãe de santo* e sua família, especialmente com a irmã e com o filho dela, que passaram a ser uma espécie de “padrinhos” dele no Candomblé. Toda vez que ia para o interior, JP ficava hospedado na casa da *mãe de santo* e passou a achar que ela o tratava como uma espécie de “*filho adotivo*”. Conforme relatou o jovem:

Quando fui pra lá [visitar o Terreiro], eu fiquei lá durante vários dias, e ela [a mãe de santo] como que me adotou como se eu fosse um filho dela. Nós temos um relacionamento muito bom, ela se sente muito responsável por [tomar conta de] mim, como se minha mãe tivesse dado minha guarda pra ela.

JP sabia que sua família, todos eles Testemunhas de Jeová, se opunham fortemente à religião do Candomblé. Em vista disso, começou a levar uma vida paralela, sem dar satisfações a ninguém a respeito de onde estava e com quem estava. Esse comportamento logo levantou suspeitas em sua avó e tios. Eles começaram a desconfiar que JP estivesse fazendo algo proibido. Passaram a perguntar muito a ele sobre o que estava fazendo fora de casa. De certa forma, a família já desconfiava que ele estivesse frequentando o Candomblé, que era considerado por eles algo proibido, maligno, que deveria ser evitado.

Um dia, quando JP voltou para casa de uma festa, sua avó havia vasculhado seu armário e encontrado suas contas escondidas, confirmando a suspeita de que ele estava frequentando o Candomblé. Ela havia quebrado as contas sagradas e arrumado as roupas de

⁶ Entidade típica de alguns terreiros de Candomblé e da Umbanda, com características que associam elementos africanos com indígenas (Prandi, 2004).

⁷ Entrou em transe e caiu desacordado, correspondendo à possessão e ao “chamado” de um Orixá.

⁸ Na religião do Candomblé, a partir do momento que uma pessoa ganha as contas, ela pode fazer com elas um colar sagrado e passa a ser considerada como “*filho da casa*” e tem a permissão de frequentar algumas cerimônias e participar de alguns cultos no Terreiro (Verger, 1997).

JP em cima da cama em que ele dormia. Esse movimento da avó foi interpretado pelo jovem como um ato de recusa da mesma em continuar a tê-lo morando em sua casa, JP considerou que o comportamento da avó foi um desrespeito muito grande em relação à privacidade dele. Houve uma forte discussão entre ambos e JP deixou a casa da avó, indo para a casa de uma amiga. Sobre esse momento, JP comentou: *"Foi um desrespeito muito grande... ela [a avó] invadiu meu quarto, meu armário, quebrou uma coisa que eu considerava sagrada para mim. Ficou bem claro que ela não me queria mais ali [na casa dela]. Então, eu rompi [com a avó e os demais familiares]"*.

Esse movimento, portanto, representou um rompimento com a família (avó e os tios) que não aceitava que ele frequentasse a religião que eles demonizavam – o Candomblé. Ele considerava que os tios haviam influenciado sua avó a tomar essa atitude radical.

JP saiu de casa e passou alguns dias com uma amiga. Depois foi procurar uma tia que morava sozinha (outra irmã de sua mãe, não muito próxima da família e que também não era Testemunha de Jeová), dividindo a casa com ela. Esse foi um período também muito difícil para JP, pois ele teve que passar a cuidar sozinho de suas coisas, lavar sua própria roupa, fazer sua comida e arrumar a casa, pois a tia trabalhava fora e não tinha tempo para cuidar das coisas dele. Em relação a esse período ele diz: *"Talvez o momento mais complicado da minha vida tenha sido esse, depois que minha mãe faleceu, o momento que eu realmente percebi que estava só. Foi quando eu saí de casa [da casa da avó]"*.

Paralelamente, a relação de JP com a religião do Candomblé foi se aprofundando. Ele decidiu fazer o *ritual de iniciação*⁹, que consiste em ficar recluso no terreiro por um período de aproximadamente um mês (210 de reclusão no Terreiro, cumprindo uma série de rituais especificamente voltados para os “iniciados”. Esta foi a primeira obrigação realizada por JP e marcou sua entrada na religião do Candomblé, adquirindo um novo “*status*” e papel no terreiro que frequentava – como “*Filho de Santo*”. O ritual levou JP a identificar-se progressivamente com seu Orixá protetor – *Logunedé*¹⁰. Este evento marcou a entrada de JP na nova religião. Daí em diante, JP passou a pertencer à comunidade do Candomblé, permanecendo ligado a este Terreiro específico e realizando obrigações ritualísticas com certa periodicidade. Tais obrigações religiosas tinham por objetivo confirmar seu

⁹ Correspondente à “*Feitura do Santo*”, esse ritual representa *renascimento simbólico* da pessoa para a vida, para uma nova comunidade, recebendo inclusive um *novo título* – IAÔ – e um novo nome, pelo qual passará a ser chamada dentro da comunidade do Candomblé. Corresponde também ao momento do “*assentamento*” do Orixá no Terreiro (Rabello, 2008b).

¹⁰ *Logunedé* – este Orixá é considerado raro porque se caracteriza por viver seis meses na terra e seis meses na água dos rios. Alguns autores, como Verger (1997), consideram que *Logunedé* é um Orixá híbrido, que representa alternativamente o masculino e o feminino.

pertencimento à comunidade e sua adesão à nova religião. JP projetava para o final do ano a realização de um novo ritual, mas complexo, através do qual poderia tornar-se "IAO"¹¹ – podendo desempenhar, então, uma função ainda mais alta na hierarquia do Candomblé.

Refletindo sobre esse momento de sua vida, JP considerou que a morte de sua mãe foi um verdadeiro ritual de passagem para a vida adulta, pois ele teve que começar a cuidar de si mesmo e de outras pessoas (a mãe, irmã mais nova) e também passou a assumir diversas responsabilidades que antes não tinha. Também a mudança de religião, a nova espiritualidade o fez olhar muito para dentro de si mesmo, se conhecer melhor e conhecer uma nova vida, representando um renascimento para ele, após ficar recolhido. Sobre esses aspectos, ele contou:

O homem tem um ritual de passagem para a vida adulta, não é? E eu acho que a morte de minha mãe foi esse meu ritual, assim... quando eu me vi só. E saber que hoje eu dependo de mim e somente de mim e que, talvez, pra frente, outras pessoas dependam de mim... eu já comecei a ver a vida de outra forma, depois [desta] grande mudança assim... tudo você vê com mais responsabilidade, moradia já é um problema, transporte já é um problema que você se preocupa, alimentação, porque não eram coisas que eu me preocupava [antes] porque eu sabia que, se eu não tivesse [meu próprio dinheiro], eu tinha minha mãe ali. E aí a grande mudança foi isso, e depois a espiritualidade, não é? Porque eu comecei a olhar para mim muito mais, eu me encontrei realmente nesse tipo de religiosidade ligada a natureza... Eu não posso duvidar porque é uma coisa que acontece no meu corpo, então eu sinto todos os processos. Porque sou eu que recebo o santo, então essa mudança ...Além dessa mudança [da morte] de minha mãe, [eu] ter ficado recolhido, foi uma mudança muito grande porque quando você volta você renasce.

Mudanças na Esfera da Comunidade Religiosa

Com o passar do tempo, JP começou a retomar sua rotina, voltando a frequentar as três faculdades e participou de uma seleção para trabalhar temporariamente em um órgão do Governo do Estado. As dificuldades com sua família foram sendo lentamente superadas, especialmente a relação com a avó, com quem, após um tempo, voltou a falar e a frequentar a casa. Depois de algumas conversas com a avó esta lhe revelou que havia sido muito pressionada pela família (tios) para tomar a atitude radical de expulsá-lo de casa, pois achou que ele ia sair e depois voltar, ou que pediria para ficar. Mas isso de fato não ocorreu. A avó

¹¹ IAO é a pessoa que passou pelo ritual de iniciação ("Feitura do Santo"), ficando recolhido durante um período de pelo menos 21 dias, e passou pelos por todas as disposições necessárias para se tornar "iniciada" na comunidade religiosa do Candomblé (Verger, 1997).

também revelou a JP que o pai dela (bisavô de JP) havia sido um *Babalorixá*¹² e que bebia muito e era muito violento com a família. No entanto, ela achava que ele era violento porque tinha esta ligação com o Candomblé.

A entrada de JP no Terreiro, fez com que o Orixá *Logunedé* – seu protetor – se manifestasse lá pela primeira vez. Dessa forma, a presença de JP na comunidade religiosa passou a ser bastante apreciada e cada vez mais requisitada, especialmente pela *mãe de santo*. JP passou a ser reconhecido não somente como um membro da comunidade, como um *Filho de Santo*, mas também como detentor de um “*status*” diferenciado. Como o *Filho* de um Orixá raro e difícil de se manifestar, que nunca havia se manifestado naquele Terreiro. Dessa forma, JP passou a ser visto como um *recurso* importante para a transformação da própria comunidade à qual pertencia, como um recurso relevante para a “*requalificação*” próprio do Terreiro, pois houve um aumento do seu poder (*Axé*) em relação a outros Terreiros, conforme sugerido por Rabello (2008). JP passou a realizar determinados rituais específicos (sacrifícios e oferendas) que ainda não haviam sido realizados naquele Terreiro, contribuindo para uma transformação da própria comunidade na qual se inseriu e foi inserido. Em relação a esse processo, JP comentou:

Meu Orixá é o príncipe dos Orixás. Somente um Logunedé pode se manifestar em cada Terreiro. Ele é muito ciumento, muito, muito ciumento. E ele não ‘baixa’ [se manifesta] com muita facilidade. Ele é um Orixá muito raro, e difícil de vir para a Terra. E toda mãe de santo quer que um Orixá raro se manifeste em seu Terreiro. As pessoas [da minha comunidade religiosa] queriam que eu me devotasse totalmente ao Terreiro. Agora eu sou responsável por preparar os ‘ebós’ para a mãe de santo. Ela me pede pra comprar coisa aqui na feira, em Salvador, e levar pra lá. Então, eu tenho um compromisso com esse Terreiro, quase todos os finais de semana eu vou pra lá. Meus santos estão lá e eu não posso simplesmente deixá-los lá e ir para outro Terreiro.

Embora sentisse que os laços com aquela comunidade estivessem se tornando cada vez mais estreitos, alguns conflitos passaram a ocorrer entre membros da comunidade e JP, relacionados com sua nova função e “*status*” no Terreiro e à atenção e ao reconhecimento que a *mãe de santo* lhe dava. Em vista disso, JP experimentou visitar outros Terreiros de Candomblé, e tomar parte em rituais que aconteciam nesses espaços. Ele chegou até mesmo a levar oferendas para o assentamento de seu Orixá em outro Terreiro, e incorporou *Logunedé* em uma cerimônia realizada em outro Terreiro. No entanto, JP contou que se sentia mais

¹² Posto mais elevado na hierarquia do Candomblé, correspondendo ao *pai de santo* ou *mãe de santo* (Verger, 1997).

poderoso (empoderado) no Terreiro onde praticou seu ritual de iniciação, porque sentia que seu vínculo lá era diferente – mais forte que em outros lugares. Esse vínculo correspondia não somente à relação que JP tinha com a *mãe de santo*, mas também se referia aos laços de identificação que ele tinha com seu Orixá *Logunedé* e com o Caboclo Eru. Conforme ele relatou:

Eu participei em rituais de outros Terreiros, mas não me sinto pertencendo a outro Terreiro. E agora o Terreiro está mudando. Nós vamos construir outro Terreiro. O Caboclo Eru já autorizou a gente a erguer as paredes da nova casa.

Então, JP decidiu manter seu compromisso com o Terreiro no qual foi iniciado, pois se sentia empoderado pelas divindades que ali se manifestavam.

Por outro lado, conforme se percebe a partir do caso, simultaneamente à síntese pessoal cultural, uma síntese no âmbito da própria comunidade religiosa, um empoderamento do Terreiro com a presença de JP e com a manifestação ali naquele espaço do “*príncipe dos Orixás*” - *Logunedé*.

A Construção Semiótica do Pertencimento: Transformações em Múltiplos Níveis da Experiência

Nas sessões seguintes, vamos analisar o caso de JP, buscando aprofundar a compreensão dos mecanismos pelos quais o *pertencimento* se constrói, considerando, sobretudo, alterações que acontecem simultaneamente em níveis adjacentes da experiência (i.e. entre o campo *microgenético* e o campo *mesogenético*). Especificamente vamos descrever os *ciclos catalíticos de mudança* que ocorrem simultaneamente entre a pessoa e o ambiente, após a morte da mãe de JP. Ressaltamos as *interdependências* que se estabelecem entre cultura pessoal (o sistema do *self* de JP) e a cultura coletiva (comunidade religiosa do Candomblé), gerando a *co-emergência* de inovações – que aqui se expressa por meio da construção de um *forte vínculo de pertencimento mútuo* entre o jovem a comunidade na qual ele se insere (neste caso, a comunidade religiosa do Candomblé). Finalmente, buscaremos descrever o mecanismo do *pertencimento* como uma *síntese generativa* que opera, simultaneamente, em múltiplos níveis, vinculando a cultura pessoal de JP com a vida da comunidade religiosa, resultante da ação dos ciclos catalíticos de mudança.

Tabela 4: Síntese dos Posicionamentos JP

MOMENTOS	PRINCIPAIS TENSÕES	DESCRIÇÃO
<p>1º MOMENTO</p>	<p>Eu-Filho X Eu-Não-Filho (<i>tensão central organizadora do self</i>)</p> <p>Eu-Religioso X Eu-Crítico-da-Religião (<i>Testemunhas de Jeová</i>)</p>	<p>Presença marcante das vozes da mãe e da avó. Voz da mãe dá sustentação a sua vida (“Ela era minha mãe e meu pai ao mesmo tempo”). Ausência do pai - ação judicial de reconhecimento de paternidade. Relação conflituosa com padrasto (temporariamente separado da mãe). Adesão à religião das Testemunhas de Jeová (desde a infância). Frequência regular aos cultos, pregação para leigos e fiéis (pregava e fazia sermões desde criança). Na adolescência começa a questionar valores associados à religião da família: desinteresse pelos cultos; questionamento de proibições e valores (“porque não pode entrar em um terreiro de Candomblé?”).</p>
<p>2º MOMENTO</p>	<p>Eu-Filho-Cuidado X Eu-Cuidador <i>Eu-Responsável</i> <i>Eu-Provedor</i> (<i>tensão central organizadora do self</i>) + Eu-Sozinho (<i>rompimento com a avó e família</i>)</p> <p>Eu-Testemunha-de Jeová (<i>crítica aos valores da religião</i>) X Eu-Filho-de-Santo (<i>meta-posição</i>)</p>	<p>Tensão central se torna mais complexa. Voz da mãe se fragiliza com o adoecimento dela. Inversão de posições: ele recebia cuidados e agora cuida dos outros. Assume quase sozinho os cuidados com a mãe. Ambivalência entre posição anteriormente dominante e posições alternativas. Conflitos com a família (“<i>uma pressão muito grande</i>”). Voz internalizada da mãe acirra conflitos familiares e pauta sua conduta. Colapso da versão inicial do self após a morte da mãe. JP questiona os valores dos Testemunhas de Jeová. Envolve-se com o Candomblé e rompe com a família (especialmente com a avó). Sentimento de estar só (ser responsável por si mesmo). Entrada na faculdade, participação no Movimento Negro e aproximação dos valores de tolerância religiosa. “Consulta-se” com <i>mãe de santo</i> por telefone – (<i>Jogo de Búzios</i>). Fica bastante impressionado com o que ela diz (“<i>ela me situou, falou da minha vida toda, de trás pra frente, me contou detalhes que fiquei fascinado</i>”). Primeiro laço/vínculo forte com a <i>mãe de santo</i>. Visita o terreiro e tem contato com o “Caboclo Eru” – cai em transe na festa (“<i>naquele momento me encontrei, chorei muito e bolei</i>”).</p>
<p>3º MOMENTO</p>	<p>Eu-Filho-de-Santo (<i>meta-posição</i>) X Eu-IAÔ- Iniciado (<i>nova versão do self</i>)</p>	<p>Aproximação progressiva do Candomblé e da família da <i>mãe de santo</i> (relação familiar – sente-se como “um filho adotivo”). Começa a frequentar cada vez mais o terreiro. <i>Ritual de iniciação</i> realizado aproximadamente seis meses depois da morte da mãe. Fica recluso no Terreiro, raspa a cabeça, pinta o rosto e o corpo, toma banhos de folhas e águas sagradas, faz oferendas de comidas e sacrifícios de animais ao Orixá, entra em transe. Progressiva identificação com o Orixá. <i>Incorporação do Orixá (Filho de Santo):(Re)nascimento simbólico para o mundo e para a vida (“você reaprende a vida, reaprende a viver no mundo, você sai uma criança reaprendendo a viver tudo”)</i>. Adquire novo <i>status</i> e passa a ter novas funções no terreiro (<i>IAÔ</i>). Após a transformação, restabelece a relação afetiva com a avó e volta a frequentar a casa dela. Novas revelações sobre o passado da família (bisavô era <i>Babalorixá</i>) o aproximam ainda mais da religião do Candomblé.</p>

O Ciclo Catalítico de Mudança Pessoal: A Reconfiguração do Self de JP

Buscando compreender as mudanças que se operam no campo do *self* de JP, mapeamos as principais tensões emergentes, em cada momento, nas esferas da família e da religião (ver Tabela 4). O mapeamento das tensões presentes no campo do *self* é relevante, pois a multivocalidade dinâmica do *self dialógico* constitui a base para a transformação da subjetividade. Nesse sentido, para compreender os processos que produzem uma mudança qualitativa no sistema do *self* – o *ciclo catalítico de mudança* (Valsiner, 2006a) – é fundamental partir do sistema de configuração das relações entre posicionamentos presentes no sistema do *self* de JP.

A análise desenvolvida a seguir utilizou o modelo do *ciclo catalítico de mudança* para pensar nas transformações que ocorreram no sistema do *self* de JP. Partimos da perspectiva de que o *self dialógico* opera *autorregulações* a partir da ação de catalisadores (Valsiner, 2006a; Valsiner & Cabell, 2012) Com o apoio dos *catalisadores*, utilizando-se das condições especialmente criadas por eles, os componentes do *self* (posicionamentos) emergem ou se reconfiguram enquanto a pessoa lida com novas experiências, produzindo alterações em todo o sistema. Nesse sentido, percebemos que, ao longo dos três momentos investigados, o *self* de JP passou por uma reconfiguração na qual os elementos iniciais do sistema sofreram uma considerável transformação, dando origem a uma nova *síntese qualitativa* no campo pessoal, configurando uma nova identidade do jovem.

O que se vê na trajetória de JP é que, a partir de uma ruptura específica – o adoecimento e morte da mãe – o sistema do *self* tal como ele se encontrava anteriormente configurado entra em colapso. Os dois posicionamentos centrais do *self*, que organizavam sua experiência de vida até aquele momento, construídos desde a infância por meio de suas interações com a família, eram *Eu-Filho* e *Eu-Religioso* (vinculado à religião das Testemunhas de Jeová). Esses posicionamentos são fortemente abalados com o adoecimento e morte da mãe do jovem. Em relação à religião, as crenças e práticas associadas às Testemunhas de Jeová começam a ser criticadas e questionadas já na adolescência, mas se intensificam com a morte da mãe. Na esfera da família, contudo, é somente a partir do adoecimento e a morte da mãe e da crise nas relações de JP com a avó e os tios, que os sentidos e valores associados com o posicionamento *Eu-Filho* são colocados em xeque.

Figura 11. Ciclo Catalítico de Inovação na Cultura Pessoal de JP.



A Figura 11 ilustra o *ciclo catalítico* que é acionado na experiência de vida de JP, quando ele entra em contato com o campo de *sentidos hipergeneralizados* da religião do Candomblé. Este campo compreende significados socioculturais (constitutivos e estruturantes da cultura coletiva) – na forma de crenças e valores religiosos socialmente construídos – que passam a interagir com o campo de sentidos pessoais de JP (sua cultura pessoal). Quando JP entra em contato com a comunidade religiosa do Candomblé, ele se defronta com um conjunto semiótico de valores e crenças já organizados hierarquicamente. A comunidade do Candomblé cria uma situação de canalização semiótica, pois a pessoa se insere em um campo saturado de narrativas (valores, crenças, mitos e ritos) que circunscreve uma fronteira transposta por ela no momento da sua inserção nessa comunidade (*campo de sentidos hipergeneralizados* associados com a religião do Candomblé). É um campo culturalmente organizado e saturado de vozes alternativas. Em um nível amplo, portanto, é possível pensar que diversos elementos simbólicos são colocados à disposição do jovem nesse momento, pela religião do Candomblé (com seus valores, crenças e rituais específicos).

Entretanto, é a partir da relação que JP estabelece com a *mãe de santo* que esses elementos vão sendo progressivamente disponibilizados para ele. A *mãe de santo* atua como um *agente catalisador* de mudanças, que torna mais acessível a entrada de JP na

comunidade. A *mãe de santo*, através de seus atos de significação (i.e. da utilização de práticas específicas da religião do Candomblé), coloca à disposição de JP um conjunto de novos *sentidos* sobre si mesmo e sobre o mundo (i.e. outra visão de mundo), *facilitando* a operação semiótica no campo do *self* do jovem. Resulta daí uma primeira síntese qualitativa, que produz uma reconfiguração do *self* de JP, uma nova *versão* do *self*, mais fortalecida e apta a atuar diante de sua realidade.

A ação da *mãe de santo* enquanto agente catalisador de mudanças é especialmente significativa na *zona de fronteira* entre a cultura pessoal de JP e a cultura da comunidade do Candomblé. Ocorre aí uma troca intensa de elementos afetivo-semióticos e a *mãe de santo* atua como mediadora desses intercâmbios, produzindo uma confluência de diversos elementos presentes no *campo hipergeneralizado* de crenças e valores associados à religião, tornando-os progressivamente mais disponíveis e acessíveis para JP. Ela produz, assim, uma *abertura* ou uma *flexibilização* na zona de fronteira entre as culturas (pessoal e coletiva), tornando esta mais *fluida e receptiva* (i.e. maleável, não resistente), *facilitando* inserção de JP na comunidade e a construção do pertencimento nesse novo ambiente.

Cada um destes *elementos* semióticos desempenha uma *função* específica, atuando ora no plano espiritual, ora no plano físico-simbólico, de forma a possibilitar uma maior ou menor abertura da *zona de fronteira* a depender da situação. Por meio deste movimento, também, determinados padrões de relação interpessoal e que organizam a comunidade do Candomblé vão se tornando mais explícitos para JP. Por exemplo, no momento da consulta de *Jogo de Búzios* (que ocorre pelo telefone), a *mãe de santo* oferece diversas interpretações sobre sua experiência de vida, tomando por base os fundamentos da religião. Ela sugere que ele visite o Terreiro, o mais breve possível. Além disso, ela o presenteia com *contas* sagradas, que devem compor um colar que JP vai usar nas cerimônias religiosas. Ela “cuida” de JP como se fosse um “filho adotivo” e realiza rituais, tais como *banho de folhas*, que produzem um alívio no sofrimento de JP.

Nesse sentido, podemos pensar que a *mãe de santo* coloca em movimento uma série de estratégias específicas que promovem uma abertura ou flexibilização da zona de fronteira entre a cultura pessoal de JP e a cultura coletiva da comunidade do Candomblé. Ela também é responsável por facilitar uma “*tradução*” dos eventos *microgenéticos* para o campo ontogenético da trajetória de vida de JP. Este movimento orienta JP na direção da inserção no novo ambiente e da mudança, facilitando o surgimento de novos sentidos no campo do *self*. No entanto, o apoio da *mãe de santo* não é suficiente para produzir por si só uma mudança no

sistema do *self* de JP. Estas mudanças ocorrem através da emergência do *signo promotor* – “*Filho de Santo*” – que possibilita uma reconfiguração da cultura pessoal do jovem.

Analisando as mudanças que ocorreram ao longo dos três momentos na vida em JP, é possível verificar que os sentidos iniciais que eram anteriormente dominantes em sua cultura pessoal passaram por uma transformação considerável, produzindo uma nova síntese. Mais especificamente, conforme ilustrada a Figura 6, os componentes dominantes da configuração anterior do *self* de JP – *Eu-Filho* (A) e *Eu-Religioso* (B) – sofrem a ação do catalisador (*mãe de santo*) e, por meio de uma *síntese qualitativa*, produzem a emergência do signo promotor – “*Filho de Santo*” (C + A + B). Este signo promotor, por sua vez, permite a JP vislumbrar uma versão projetada de si mesmo no futuro – “*IAO-Iniciado*” – que representa uma nova configuração do *self*. O *ciclo catalítico de mudança* possibilita, dessa forma, que JP se identifique e seja identificado (reconhecido) pela comunidade religiosa com o seu *Orixá protetor* – *Logunedé* – ganhando, assim *um novo status pessoal e social no sistema de relações do Candomblé*, marcando seu pertencimento a esta comunidade.

O *ritual de iniciação* também tem um papel muito relevante na construção do pertencimento de JP à comunidade do Candomblé. Ele representa um ato no qual JP se coloca em um “*limiar*”, um lugar e momento simultaneamente “*dentro e fora do tempo*”, por meio do qual JP tem uma *experiência direta do sagrado*, tanto no seu aspecto material quanto no aspecto espiritual – da transformação ou reconfiguração do sistema do *self*. Por meio do ritual, JP cruza uma *fronteira simbólica*, tanto pessoal, quanto social e espiritual, produzindo um *signo hipergeneralizado* de si mesmo (*IAÔ-Iniciado*), do seu próprio *self* transformado, identificado com o sagrado, com o *Orixá* e com seus valores, formas de agir, sentir e se comportar. Esse signo atua retroativamente e prospectivamente produzindo um sentido novo no campo do *self* de JP, conferindo um direcionamento prospectivo para a sua trajetória.

É necessário ressaltar que a síntese produzida pelo *ciclo catalítico de mudança pessoal* tem natureza dialética. Isso significa dizer que, por meio deste ciclo, elementos centrais da configuração anterior presente no *self* do jovem são *resgatados* e *abduzidos* (ou *elevados*), na direção de um “*salto qualitativo*” para futuro, para um vir-a-ser que transcende o aqui-agora. Este “salto” possibilita a JP ver-se como “outra pessoa”, como um *filho* qualitativamente diferente (“*Filho-de-Santo*”) de uma *mãe* qualitativamente diferente (“*mãe-de-santo*”) e com uma *religiosidade* também diferente, associada agora ao “*Santo*”, ao “*Orixá*”, entidade pertencente à religião do Candomblé. Esta síntese no campo *microgenético* que tem o papel organizador da ruptura-transição no campo do *self* de JP. Ele

funciona intermediando, canalizando, o *fluxo da experiência microgenética* em direção a uma progressão ontogenética, direcionando a trajetória desenvolvimental do jovem, mediante a criação de um signo afetivamente carregado o IAO-Iniciado, que projeta o *self* de JP em direção ao futuro, ao *vir-a-ser*.

Uma *abdução* dessa natureza direciona JP para um *self* imaginado, suposto, projetado mais além do *aqui-agora* da sua experiência imediata, mas que já é de certa forma (pré)sentido e experimentado por meio da *emoção* repentina que tomou conta do jovem e o deixou “*fascinado*”, no momento em que ele entrou em estado de transe, na primeira visita que fez ao Terreiro e, também, quando participava das festas que lá ocorriam.

Portanto, neste primeiro *ciclo catalítico de mudança pessoal*, JP criou uma *ponte de sentido* entre os elementos de seu passado e seu futuro, realizando uma “*costura*” ou entrelaçamento simbólico da ruptura produzida no campo do *self* a partir da morte de sua mãe. No campo intrapessoal, esta “*costura*” afetiva-semiótica permite uma *continuidade* nos elementos organizadores da cultura pessoal. No entanto, não se trata de uma continuidade linear, caracterizada pela permanência e imutabilidade, mas sim de uma *continuidade-na-mudança*, que ocorre por meio da geração de novos elementos, qualitativamente diferentes. O signo promotor “*Filho-de-Santo*” traz para o presente esses elementos do passado, que são em seguida projetados no futuro, como um *vir-a-ser*, como um *tornar-se*, que orienta a trajetória futura de JP. Tal signo funciona como uma *meta-posição*, que possibilita ao *self* reorganizar-se, produzindo uma reconfiguração, um novo *self* e dando continuidade a um sentido de si mesmo e ao fluxo de sua experiência de vida.

Com a emergência da *meta-posição “Filho-de-Santo”*, forma-se um campo semiótico regulador do sistema do *self* que atua no sentido de “*alimentar prospectivamente*” as ações de JP, tanto no presente quanto no futuro – dando a elas um *sentido afetivo pessoal* e direcionando sua trajetória desenvolvimental para a produção da inovação no campo do *self*. Essa *meta-posição* não apenas domina os demais posicionamentos (organiza, integra os posicionamentos anteriores), mas estabelece um *campo de expectativas de ação futura*, configurando uma pré-adaptação às situações desconhecidas e incertas.

Nesse sentido, é possível compreender o papel que a meta-posição *Filho-de-Santo* desempenha no sistema como promotora do desenvolvimento. Ela é “promotora” do desenvolvimento do *self* porque abre um campo de novas possibilidades para JP e, ao mesmo tempo, dá um direcionamento à sua trajetória de vida, projeta um *self* possível no futuro (p.ex. o IAO-Iniciado). Mas no caso de JP ela também marca o *vínculo inicial de pertencimento* à comunidade do Candomblé. A meta-posição *Filho-de-Santo* se caracteriza

por uma *fluidez* que lhe permite transpassar as fronteiras da cultura pessoal e da cultura coletiva da comunidade do Candomblé, interligando múltiplos *campos afetivo-semióticos*.

Portanto, uma nova cultura pessoal passa a emergir em JP. No entanto, ao longo do ciclo catalítico de síntese pessoal, ativa-se simultaneamente um ciclo catalítico no âmbito da própria comunidade religiosa.

O Ciclo Catalítico de Mudanças na Cultura Coletiva: Alterações em Múltiplos Níveis Simultâneos

Com a vinculação de JP à comunidade do Candomblé, seu *Orixá* protetor – *Logunedé* – se manifesta pela primeira vez no Terreiro e passa a desempenhar ali um papel significativo, possibilitando também uma transformação desta comunidade. Quando JP reconfigura sua experiência de sua vida, e se torna um filho *qualitativamente diferente* (*Filho-de-Santo*) de uma *mãe qualitativamente diferente* (*mãe de santo*), ele se identifica e é “reconhecido”, é “identificado” com seu *Orixá* protetor. A partir desse momento, um ciclo catalítico de mudança entra em operação não somente na cultura pessoal de JP, mas também no âmbito da própria comunidade do Terreiro.

Com o ritual de iniciação de JP, um “vínculo” sagrado se estabelece entre o jovem e seu *Orixá Logunedé*, com a mediação catalisadora da *mãe de santo*. O ritual promove uma aliança sagrada na qual tanto JP quanto *Logunedé* assumem determinados compromissos. Por um lado, JP deve prestar homenagem ao Santo e “alimentar” a divindade com oferendas. Por outro lado, *Logunedé* vai ganhar “assentamento” na comunidade e se manifestar ali com certa periodicidade. O *ritual de iniciação* estabelece, portanto, um vínculo de *obrigações recíprocas*. Nesse sentido, é possível pensar que simultaneamente à reconfiguração da cultura pessoal de JP e a aquisição de seu novo status como membro da comunidade (como *IAO-Iniciado*), o campo da cultura coletiva do Terreiro também se altera. Há uma *requalificação* do Terreiro pela manifestação e pelo “assentamento” de *Logunedé* naquela comunidade.

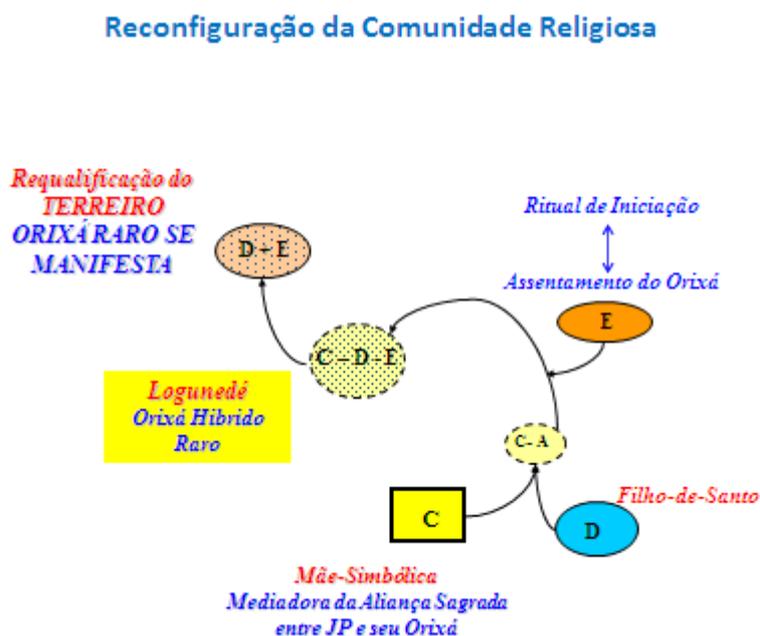
A manifestação de *Logunedé* – um *Orixá* raro, o “*príncipe dos Orixás*” – no Terreiro, através de JP constitui produz também uma mudança relevante naquela comunidade. Depois do “assentamento” do *Orixá*, o valor simbólico de seu *Axé* passa a circular entre os membros da comunidade religiosa e esta, também, adquire um novo “status”, como um Terreiro no qual um *Orixá* raro, o “*príncipe dos Orixás*”, vai se manifestar. Conforme explicou JP:

Meu Orixá é o príncipe dos Orixás. Somente um Logunedé pode se manifestar em cada Terreiro. E ele não ‘baixa’ [se manifesta] com muita facilidade. Ele é um

Orixá muito raro, e difícil de vir para a Terra. E toda mãe de santo quer que um Orixá raro se manifeste em seu Terreiro.

Nesse sentido, podemos pensar que o *ritual de iniciação* representa o início de um ciclo catalítico de inovação também para a comunidade religiosa. Este momento representa a "*Feitura do Santo*", que produz tanto uma identificação do "*Filho-de-Santo*" com seu Orixá protetor, quanto um "*assentamento*" do Orixá naquela comunidade. O "*assentamento*" é uma marca do lugar de *pertencimento* do Orixá – manifestado através de JP – naquele Terreiro. Com a presença desse Orixá raro, o *Axé* da comunidade também se torna mais poderoso e ela também ganha mais reconhecimento em relação aos demais Terreiros de Candomblé.

Figura 12. Ciclo catalítico de inovação na comunidade do *Terreiro* de Candomblé.



A Figura 12 ilustra o *ciclo catalítico* que opera no âmbito da comunidade do Terreiro a partir do *ritual de iniciação* de JP e do "*assentamento*" de seu Orixá protetor – *Logunedé* –, possibilitando uma reconfiguração dos elementos da cultura coletiva. Como *Filho de Santo* (D), JP participa do *ritual de iniciação* e, neste processo, seu Orixá é "*assentado*" tanto na "cabeça" do jovem, quanto num local específico do Terreiro (E) (i.e. ganha um local de culto onde são realizadas oferendas e rituais para ele). Uma *aliança sagrada* que é selada entre a JP e o Orixá para a manifestação de *Logunedé* na comunidade (C-D-E). Esta aliança é

mediada pela *mãe de santo*, atuando aqui como um agente catalisador que facilita a emergência de um vínculo de obrigações mútuas entre o “*Filho de Santo*” e seu Orixá protetor. A *mãe de santo* tem a função de “cuidar” tanto do *Filho*, quanto do *Santo*. Após algum tempo, ocorre uma nova *síntese*, agora no campo da cultura coletiva do Terreiro, que passa por uma *requalificação* com a presença de um Orixá raro que manifesta ali o seu poder (o seu *Axé*) quando incorporado em JP. A comunidade é *empoderada* com a presença desse Orixá e seu *Axé* se torna mais forte.

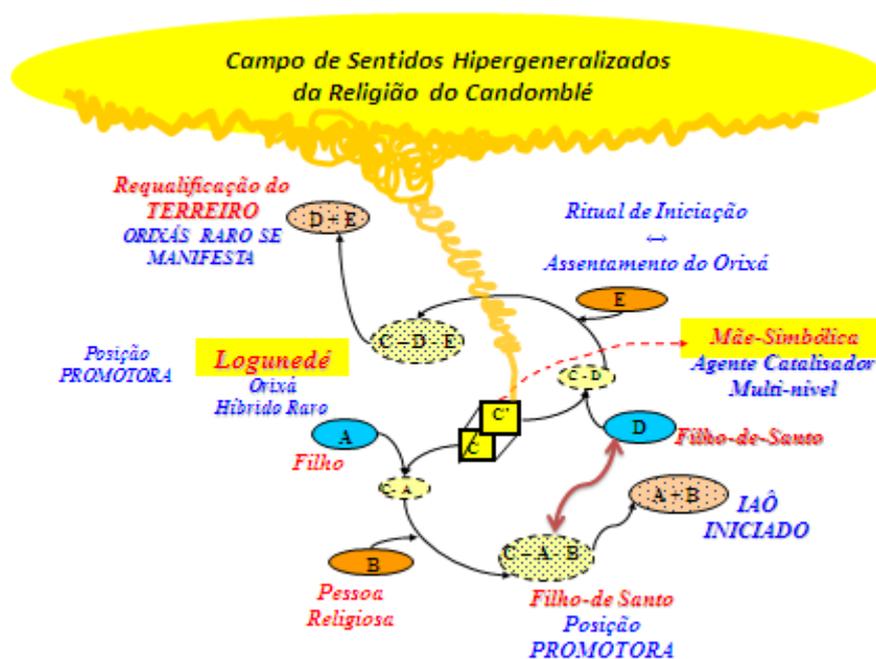
A *mãe de santo* age como uma mãe simbólica que faz a mediação do processo de “*Feitura do Santo*” durante o *ritual de iniciação*. Seu papel é relevante para *estabelecer vínculos de sentidos* simultaneamente entre a cultura pessoal e a cultura coletiva. Durante a “*Feitura do Santo*” tanto a “*pessoa*” quanto o “*santo*” (*Orixá*) são “*feitos*” – quer dizer, assumem uma nova *identidade*. A pessoa passa a ser reconhecida como *filho ou filha de santo* (e mais tarde, como IAÔ) e o Orixá torna-se protetor da pessoa e fica “*assentado*” tanto na “*cabeça*” dela e em um local específico do Terreiro (i.e. numa salinha, num quarto, ou em determinado canto de um quarto do Terreiro).

Portanto, podemos pensar que tanto a pessoa quanto o Orixá são transformados e identificam-se mutuamente. E a *mãe de santo* é responsável por cuidar tanto do “*Filho de Santo*” (futuro IAÔ), quanto do *Orixá* (através de oferendas feitas no local do seu “*assentamento*” no Terreiro). Os vínculos de sentido vão constituindo progressivamente vínculos identitários e de *pertencimento* tanto do *filho ou filha de santo* quanto do *Orixá* em relação àquela comunidade, àquele Terreiro.

Portanto, é importante ressaltar o mecanismo de *mútua vinculação afetiva-semiótica* que é colocado em movimento através destes ciclos de inovação que ocorrem em múltiplos níveis. O papel da *mãe de santo* é crucial aqui porque possibilita uma “*ligação*”, uma “*costura*” ou *entrelaçamento* entre uma operação de transformação que ocorre no campo pessoal – que reconfigura os sentidos da cultura pessoal de JP – e uma transformação que tem lugar no âmbito da comunidade religiosa – que produz uma *requalificação* da própria comunidade (Rabello, 2008b), com o “*assentamento*” do Orixá. Ativa-se aí um processo de *pertencimento mútuo*, de *vinculação afetiva-semiótica* em múltiplos níveis, mediante uma emergência de inovações.

O modelo dos *ciclos catalíticos de produção de inovação* operando simultaneamente no campo da cultura pessoal e da cultura coletiva pode ser visto na Figura 13.

Figura 13. Ciclos catalíticos multiníveis de transformação simultânea da cultura pessoal e da cultura coletiva



A Figura 13 ilustra o processo de co-emergência interdependente de inovação atuando em múltiplos níveis, no qual a construção de sentidos opera de forma mutuamente implicada e interconectada tanto no campo pessoal quanto no campo da cultura coletiva. Ambos os campos estão co-criando novos sentidos simultaneamente. O ciclo catalítico de inovação localizado na parte inferior da figura corresponde à reconfiguração da cultura pessoal de JP após a morte de sua mãe e engajamento na comunidade religiosa do Candomblé (ver letras A-B-C). Já o ciclo catalítico de inovação localizado na parte superior da figura corresponde à requalificação da comunidade religiosa do Terreiro após a participação de JP no ritual de iniciação correspondente à “Feitura do Santo” – que confirmou JP como “Filho de Santo” e “assentou” o Orixá Logunedé tanto em sua “cabeça” (i.e. como protetor do jovem) quanto no espaço religioso do Terreiro (ver letras C-D-E). A mãe de santo (letra C e C’) ocupa um lugar de destaque em ambos os ciclos de inovação, atuando como catalisadora e promovendo ajustes na zona de fronteira entre as culturas pessoal e coletiva, facilitando uma maior abertura e flexibilização, para possibilitar a

construção de novos sentidos. Ela atua a partir de um *campo hipergeneralizado de sentidos*, associados com a religião do Candomblé – que são materializados nos diversos rituais mediados por ela. Portanto, podemos pensar que os processos que ocorrem no campo intrapessoal contribuem para ativar, simultaneamente, um *ciclo catalítico causal* no campo da cultura coletiva e vice-versa. Mas ambos os níveis ou campos não se fundem (ou confundem) um com outro. Eles se encontram *inclusivamente separados*, pois a pessoa e o contexto se criam mutuamente, não se fundem nem se separam totalmente entre si.

Nessa linha, é possível pensar que o *pertencimento* é um processo complexo que se constrói a partir de *ciclos de causalidade semiótico-catalíticos* atuando em múltiplos níveis. O processo implica um mecanismo de *co-emergência interdependente de inovação*, gerador de transformações simultâneas em vários níveis de experiência (tanto na cultura pessoal quanto na cultura coletiva). Atuando na zona de fronteira entre a cultura pessoal e a cultura coletiva a *mãe de santo* (representada pelo *cubo tridimensional* com as letras C-C 'na Figura 14) – atua como agente catalisador multidimensional, facilitando a criação de *vinculações afetivo-semióticas* entre múltiplos níveis da experiência, promovendo maior *abertura e flexibilização* da zona de fronteira e possibilitando a ativação dos processos regulatórios interdependentes.

Este tipo de *"vinculação"* ou *"entrelaçamento"* produz uma *co-emergência interdependente de inovações*, ou seja, possibilita a construção simultânea de novos sentidos em diferentes níveis da experiência, atuando nos limites da construção de sentidos pessoais e culturais. Por exemplo, no caso aqui apresentado, JP se incluiu e foi incluído em uma comunidade religiosa. O processo de regulação intrapessoal ativou um *signo promotor* orientando a conversão do jovem e o pertencimento a uma nova religião, criando uma nova trajetória de vida com uma versão nova do *self* – permitindo, assim, uma nova síntese da cultura pessoal de JP. O *signo promotor* que facilitou tal síntese (*"Filho de Santo"*), no entanto, foi *entrelaçado* com uma transformação no âmbito coletivo, por meio da atuação de um catalisador multidimensional – a *mãe de santo* (que assume uma função relevante tanto na vida pessoal de JP, quanto na comunidade religiosa do Candomblé). O processo permitiu a emergência de uma nova síntese no campo mesogenético da experiência, a comunidade do Terreiro à qual pertencia JP.

Considerações Finais

Neste capítulo, buscamos contribuir para uma compreensão mais profunda dos mecanismos que possibilitam a construção do pertencimento da pessoa nas esferas da

experiência na qual ela transita. Especificamente, analisamos o caso do jovem JP, que após a morte de sua mãe passa a engajar-se na comunidade religiosa do Candomblé e realiza uma transformação da sua cultura pessoal, na qual emerge uma nova síntese envolvendo a reconfiguração da sua subjetividade. Partimos do quadro metaconceitual da separação inclusiva (Valsiner, 2006a, 2007a; Abbey, 2012b) e argumentamos que o mecanismo gerador do pertencimento é acionado a partir de um ciclo de causalidade semiótico-catalítica operando em múltiplos níveis da experiência, promovendo mudanças tanto no âmbito da cultura pessoal quanto no campo da cultura coletiva.

Especificamente, o estudo do caso de JP ilustrou como *ciclo de causalidade semiótica-catalítica* opera simultaneamente em diversos níveis da experiência, possibilitando a *co-emergência interdependente da inovação*, que aqui configura *vínculos de pertencimento mútuo* entre JP e a comunidade do Candomblé. Ressaltamos, ainda, o papel catalisador da *mãe de santo*, atuando na zona-de-fronteira *entre* a cultura pessoal e a cultura coletiva, tornando esse espaço mais *fluido e permeável* à circulação e negociação de novos sentidos e facilitando a convergência de sentidos. Após a perda da mãe biológica, JP entrou para a comunidade religiosa do Candomblé e ativou um processo de regulação intrapessoal, por meio do qual emerge um *signo promotor (Filho-de-Santo)*, orientando sua inserção em uma nova religião, bem como, para a construção de uma nova versão de si mesmo como *IAÔ-Iniciado*. A *mãe de santo* – alta sacerdotisa na religião do Candomblé – tem um papel decisivo nessa transformação pessoal de JP, atuando como catalisadora na emergência do *signo de promotor*. No entanto, a ação catalisadora da *mãe de santo* ativa, simultaneamente, um nível mais elevado do ciclo semiótico-catalítico de transformação, facilitando a emergência da novidade também na comunidade religiosa em que JP participa. Por meio do ritual da “*Feitura do Santo*”, coordenado pela *mãe de santo*, emerge um signo promotor no campo da cultura coletiva – o “*assentamento*” do Orixá *Logunedé* no Terreiro – possibilitando uma nova síntese que é a requalificação do um Terreiro (Rabello, 2008b). Este torna-se um espaço religioso no qual um *Orixá* raro, um “príncipe” entre os Orixás, está “assentado” e manifestando seu poder (*Axé*).

No entanto, estes dois níveis de inovação (pessoal e comunitária) não estão separados um do outro e nem se fundem um com o outro. Pelo contrário, eles estão profundamente interconectados através de um mecanismo de *co-emergência interdependente*. Estão separados inclusivamente e se co-constituem, criando um *vínculo de pertencimento mútuo* entre a cultura pessoal e a cultura coletiva. Esta forma de *co-emergência interdependente* é possível através da mediação semiótica e, mais especificamente, através do processo de

vinculação afetiva-semiótica, ou *co-pertencimento*, construído entre o campo pessoal e o campo interpessoal (da comunidade religiosa).

Este entrelaçamento de sentidos é ativado pela ação catalisadora da *mãe de santo*, cujo *poder simbólico* é exercido na zona-de-fronteira entre a vida de JP e a vida da comunidade do Candomblé, do Terreiro, facilitando a abertura do sistema para trocas e tornando esse espaço mais fluido e permeável à construção de novos sentidos. Atuando como aquela que tem a função de "cuidar", no plano espiritual, tanto dos *filhos e filhas-de-santo* (curando-os, tornando-os mais empoderados, ajudando-os a se desenvolver espiritualmente), quanto das divindades (ajudando-as a manifestar o seu poder), a *mãe de santo* pode facilitar a construção de vínculos de pertencimento mútuo entre as pessoas e a comunidade.

Por isso, sugerimos que a construção de *vínculos de pertencimento mútuo* entre a pessoa e seu ambiente (neste caso de JP, especificamente com a esfera da experiência religiosa) – que é extremamente relevante no momento da juventude – se torna possível pela ação de *ciclos semiótico-catalíticos de transformação*, atuando em diversos níveis da experiência. Estes ciclos possibilitam o aumento da plasticidade e dos intercâmbios na zona-de-fronteira entre a cultura pessoal e a cultura coletiva.

Nesses ciclos, os outros sociais (i.e. outros significativos) assumem, muitas vezes, o papel de *agentes catalisadores* da construção de novos sentidos ou de pontes entre antigos e novos sentidos. Embora alguns autores já venham elaborando acerca de formas de “*inclusionalidade natural*” (“*natural inclusionality*” Rayner, 2011, p. 163) entre os organismos vivos e seus ambientes (Rayner, 2004, 2011), acreditamos que o mecanismo da *vinculação*, que está no cerne do pertencimento mútuo entre a pessoa e seu ambiente, tem natureza *afetiva-semiótica*. Portanto, acreditamos que o mecanismo de *vinculação ou pertencimento afetivo-semiótico* é mais adequado para explicar formas complexas de inclusão sociocultural, que são específicas para os seres humanos que habitam uma semiosfera.

Casos de George, Marcelo e Neuza
Vir-a-Ser-Profissional: Explorando o Papel das
Posições Promotoras na Formação de uma Perspectiva de Futuro

Neste capítulo, vamos explorar como os jovens constroem semioticamente perspectivas de futuro para si mesmos, focalizando o movimento por meio do qual a pessoa (re)configura seu *self* e cria novos projetos de vida. Partimos da ideia de que a mediação semiótica atua por meio de *ciclos de produção de inovação*, que possibilitam à pessoa imaginar uma *versão de si mesma* no futuro, projetando “imaginativamente” algo que ela ainda não é, mas pode *vir-a-ser*.

Esse processo se intensifica quando a pessoa jovem passa a interagir com novas esferas da experiência e a construir *intencionalmente* sua *historicidade* (i.e. passa a estabelecer uma relação com o tempo-espaço na qual situa seu passado e seu futuro a partir do presente e, nesse processo, percebe-se como *autora* de sua própria história). Acreditamos que tal construção é essencial para o desenvolvimento nessa etapa da vida, constituindo um dos eixos fundamentais da experiência de “ser jovem”, pois possibilita simultaneamente a *integração* e a *diferenciação* do fluxo da experiência num *continuum* de tempo orientado para o futuro, ou seja, no tempo irreversível (composto de *passado-presente-futuro*).

Este capítulo consta de três partes. Na primeira, buscaremos desenvolver, desde a perspectiva da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento e da Teoria do Self Dialógico*, uma compreensão acerca da construção da perspectiva do *vir-a-ser*, ressaltando o papel da *regulação afetiva-semiótica-dialógica* nesse processo. A segunda parte apresenta as sínteses dos casos de George, Marcelo e Neuza, ressaltando suas interações na esfera do trabalho ao longo do período que vai dos 16 aos 23 anos de idade, por meio das quais eles vão construindo sentidos e versões de si mesmos capazes de projetar no futuro algo que ainda não são, mas que pretendem *tornar-se*. A terceira parte corresponde à análise dos casos e discute a dinâmica dos processos que estão envolvidos na *regulação semiótica do vir-a-ser*, geradora de transformações significativas no sistema do *self* dos jovens.

Buscaremos argumentar que a construção de uma perspectiva de tempo orientada para o futuro entre os jovens é um processo relacional, dialógico, ativado a partir de suas interações com esferas específicas da experiência (como, por exemplo, a esfera do trabalho, na qual os jovens podem projetar um *futuro profissional*) e com outros significativos que “*antecipam*” para a pessoa o reconhecimento daquilo que ela pode *tornar-se* no futuro (mas que ainda não é no momento presente). Sugerimos, ainda, que tal processo se articula com a

emergência de *posições promotoras* no campo do *self*, i.e. meta-posições, que atuam a partir de um nível hierarquicamente superior em relação à experiência cotidiana, possibilitando a construção de *pontes de sentido* entre o passado e o futuro no presente. Tais *pontes de sentido* produzem um “*entrelaçamento*” ou “*costura*” semiótica do passado com o futuro, lançando a pessoa jovem em um movimento de *tornar-se*, na vivência subjetiva de *vir-a-ser* (“alguém”) no futuro.

Imaginando um Futuro Possível

A *Psicologia Cultural do Desenvolvimento* vem se interessando recentemente pela forma como as pessoas vivenciam subjetivamente a relação com o tempo, pois habitamos um tempo irreversível. Esta abordagem considera que nossa vivência do tempo implica uma construção dinâmica de estados futuros no momento atual (Valsiner, 2008, 2011; Sato & Valsiner, 2010). A irreversibilidade do tempo nos coloca diante de uma situação ambígua, na qual o tempo vivido é quase sempre diferente do tempo marcado “no relógio”. Em meio à incerteza quanto ao futuro, vivemos um tempo heterogêneo e multidimensional.

A vivência do tempo parece ser central à vida humana e se intensifica entre os jovens, pois nesse momento da vida, aumenta o questionamento acerca de como será o futuro. Alguns jovens se perguntam: Quem eu vou ser no futuro? Outros não conseguem alcançar tal formulação. Entretanto, interagindo com novos ambientes, experimentando novos valores e criando vínculos de pertencimento com novas esferas da experiência, os jovens passam a construir *intencionalmente* e *intensamente* sua *historicidade*. Mas como opera esse mecanismo? Como os jovens regulam sua relação com o tempo, criando e recriando uma orientação para o futuro nesse momento da vida?

De acordo com a perspectiva da *Psicologia Cultural do Desenvolvimento*, a pessoa em desenvolvimento age, no momento presente, a partir de uma *pré-figuração* da realidade, pois aquilo que ela vê agora (e que toma como base para a sua ação) é o momento imediatamente posterior (Lyra, 2007; Lyra & Valsiner, 2011; Valsiner 2012b). A mediação semiótica é fundamental nessa dinâmica, porque são justamente os processos de *autorregulação* que possibilitam à pessoa perceber sua realidade imediata a partir desta pré-organização holística, integrando diferentes elementos em um todo que não pode ser reduzido a suas partes (como um *vir-a-ser* de algo que ainda não é) (Valsiner, 2008).

Nessa linha, Valsiner (2012b) ressalta que as pessoas vivenciam o momento presente a partir de *construções imaginadas*, criando *agora* algo que ainda não está presente no seu ambiente objetivo imediato, mas que pode *vir-a-ser* ou *vir-a-estar* no momento seguinte, em

um futuro próximo. Elaborando acerca desses aspectos, Abbey (2012a) sugere que a pessoa age no presente com base na relação entre sentidos reais e irreais (i.e. imaginados), transcendendo ao contexto imediato, aqui-e-agora. A autora mostra que as pessoas vivem em um constante processo de *devir*, de *tornar-se* alguma outra coisa e que a mediação semiótica é necessária para lidar com as tensões e incertezas do cotidiano e também do futuro.

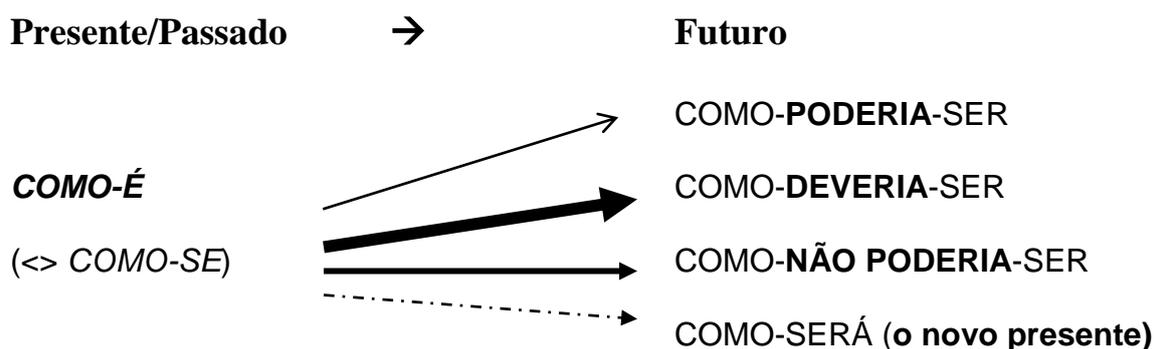
Nessa mesma direção, Zittoun (2006a) argumenta que adolescentes e jovens elaboram situações de ruptura e descontinuidade, por meio do uso de “recursos simbólicos” (elementos e objetos culturais tais como filmes, livros, músicas), buscando com isso restabelecer a continuidade no campo do *self*. Nesse sentido, podemos pensar que o uso dos recursos simbólicos permite aos jovens movimentar-se em direção àquilo que ainda não são, mas que podem *vir-a-ser* (agindo *como se...*). A autora aponta que esse processo é fundamental porque representa um espaço transicional (na mesma linha proposta por Winnicott, 1896-1971) no qual a pessoa pode construir novas posições semióticas, ampliando sua “*arquitetura do self*” (p.53).

Zittoun (2006a) argumenta ainda que tais processos possibilitam aos jovens construir um espaço imaginário, desde o qual é possível acessar um *espaço-tempo diferente* em relação àquele existente na esfera cotidiana das experiências socialmente compartilhadas. De acordo com a autora, tal processo é fundamental para produção de novos sentidos carregados de afeto, capazes de reconfigurar a experiência (tanto a experiência passada – via explorações das memórias do passado – quanto a experiência presente). Em seus estudos, entretanto, Zittoun (2006a, Gillespie & Zittoun, 2010) enfatiza o *uso* dos recursos, mas não elabora especificamente os *mecanismos de autorregulação* que são fundamentais para a mediação semiótica do *vir-a-ser* orientado para o futuro.

Agindo Como Se...

Conforme sugere Valsiner (2007b), a vida humana implica em uma série de relações *como se* entre o passado e o futuro. O autor propõe o seguinte esquema geral que inclui diversas formas paralelas de perceber o futuro:

Figura 14. Extensões perceptivas a partir de um determinado estado *COMO-É*



(Reproduzida a partir de Valsiner, 2007b, p.352)

Desde esta perspectiva, é possível compreender que o movimento em direção ao futuro, *àquilo-que-ainda-não-somos* emerge a partir de uma complexa coordenação de processos que atuam no campo do *self*. Conforme indica a Figura 14, tais processos, agindo na fronteira entre os domínios *COMO-É* (AS-IS) e vários estados *COMO-SE* (AS-IF) ou seus derivados (*como-poderia-ser*, *como-deveria-ser*, *como-não-deveria-ser* etc.), são fundamentais para criar *formas semi-estuturadas de sentido* que nos capacitam a lidar com o futuro, reconhecendo sua natureza imprevisível.

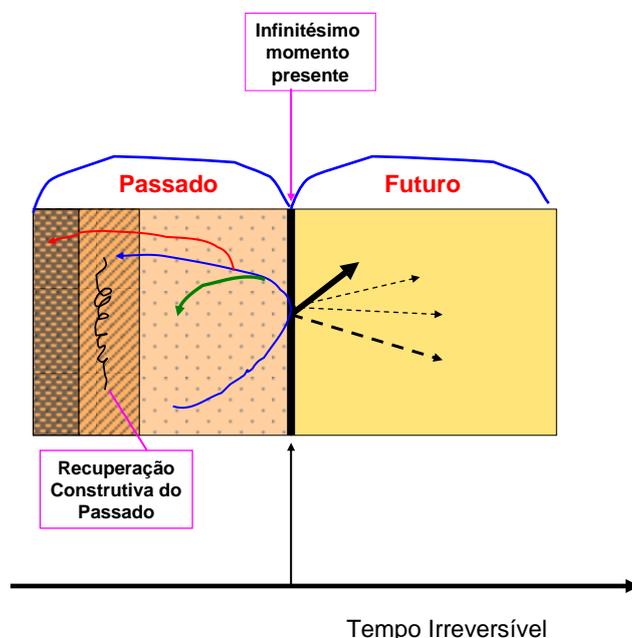
É possível, portanto, afirmar que nós, seres humanos, estamos em um constante processo de *dever*, de nos tornamos alguma outra coisa, pois as funções psicológicas operam justamente nesse limiar entre o que *é/está* agora (*COMO-É*) e vários estados de *vir-a-ser*, projetando-nos na direção de futuros possíveis. A *antecipação afetiva do futuro* orienta as formas pelas quais um novo presente pode emergir, a partir do confronto com diferentes formas de *vir-a-ser* (*como-poderia-ser*, *como-deveria-ser*, *como-não-deveria-ser* etc.) Na fronteira do momento infinitamente pequeno entre o passado e o futuro, emerge a inovação.

A Noção do Presente como Zona de Fronteira

Com base nestas ideias, portanto, podemos pensar que a pessoa vive o infinitésimo momento *presente* como uma *zona de fronteira* entre o *passado* (já vivido/experimentado) e o *futuro* desconhecido. Nesta tese, nos alinhamos com a ideia de que a pessoa constrói sua *perspectiva de futuro*, sua *historicidade* no tempo irreversível, a partir de um movimento criado no momento *presente* (momento infinitesimal), mediante a *recuperação construtiva* (i.e. *retrospectiva*) de eventos *passados* (por meio de critérios seletivos de acesso – i.e.

memória) e a *projeção do futuro* (por meio da imaginação e da abstração) (Lyra & Valsiner, 2011).

Figura 15. Unidade de análise em consonância com o princípio da *Historicidade*:



(Reproduzida a partir de Lyra & Valsiner, 2011, p. 197):

A Figura 15 ilustra um modelo elaborado por Michael Cole (Cole, 1992, 1995) para representar o processo de construção de uma orientação em direção ao futuro. Este esquema foi utilizado pelo autor para se referir ao processo pelo qual diferentes perspectivas desenvolvimentais de tempo (microgênese, ontogênese, filogênese) são coordenadas no presente, em torno de momentos de transição relevantes do ponto de vista ontogenético.

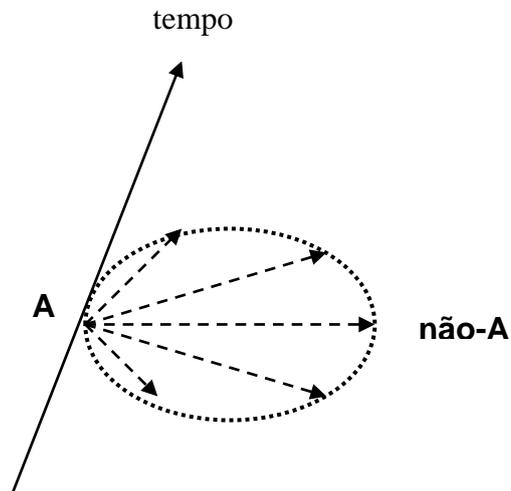
Recentemente, Lyra e Valsiner (2011) retomaram esse modelo, ressaltando que a ambivalência entre os campos opostos do “*passado*” *reconstruído* (A) e do “*futuro*” *projetado* (não-A) é superada mediante do uso de signos, de forma a possibilitar uma *pré-adaptação* para o futuro. A mediação semiótica possibilita à pessoa ordenar suas experiências, dando conta simultaneamente do que já foi construído no passado e antecipando o futuro incerto. Ou seja, pelo uso dos signos a pessoa vai criando sua *historicidade*. Nessa mesma linha, Valsiner (2008) propõe que é necessário desvendar os mecanismos envolvidos na *integração do passado com o futuro*, i.e. os mecanismos que originam uma *história* integrativa, mostrando como a pessoa integra o fluxo da experiência.

Na direção das considerações feitas acima, é possível pensar que a construção de sentidos pelos jovens – que passam a transitar por novas esferas da experiência e se defrontam com novas demandas e orientações sociais – cria condições favoráveis à construção de uma vivência do tempo marcada pela *historicidade*, em um movimento de *síntese das tensões* entre o *passado* e o *futuro* que ocorre no momento presente. Tais sínteses contribuem não somente para facilitar a organização da experiência aqui-e-agora, mas também para promover uma pré-adaptação com relação ao futuro incerto, de forma integrada com suas experiências passadas. Nesta tese, propomos que, para lidar com o futuro incerto, o jovem cria novos sentidos de si (na forma de novos posicionamentos no campo do *self*) que integrem o momento presente tanto com aquilo que ele já experimentou no passado (e que pode ser *construtivamente recuperado*) quanto com o que ele pode antecipar em relação ao futuro. Por isso, o momento presente é carregado de tensões e ambivalências.

A Centralidade da Ambivalência

A ambivalência vem sendo apontada por diversos autores como sendo relevante na construção de sentidos orientados para o futuro (Abbey, 2012b; Abbey & Valsiner, 2005; Lyra & Valsiner, 2011; Raggatt, 2012; Valsiner, 2006b). Abbey (2012) sugere que a ambivalência entre diferentes tempos (presente e futuro) pode ser pensada como uma relação de separação inclusiva entre dois campos opostos *A* e *não-A*.

Figura 16. Formação do campo *não-A*, contendo as possibilidades de transformação de *A*.



(Adaptada a partir de Valsiner, 2006b, p. 126)

Conforme ilustra a Figura 16, quando mencionamos *A*, simultaneamente estamos abrindo uma janela para o campo oposto *não-A*, que é composto por todas as possibilidades de transformação que *A* pode sofrer, por tudo aquilo que *A* tem como um potencial para “*tornar-se*” no futuro. Então, falar de *A* nos remete ao *não-A*, que são as possibilidades de *vir-a-ser* de *A*. O campo *não-A*, entretanto, é difuso e vago. A pessoa não tem certeza sobre o que virá no futuro, mas essa referência serve como uma orientação para a pessoa agir, para ela se mover em direção ao desconhecido, criando objetivos a serem perseguidos.

Nessa linha, Abbey (2012a) sugere que a ambivalência entre o “*presente*” (aqui-e-agora) e o “*futuro*” é o motor central do processo de construção de sentidos. No entanto, quando consideramos a construção de sentidos desde uma perspectiva longitudinal, temos que admitir, de forma um pouco diferente daquela proposta pela autora, que o momento presente deve ser entendido já como o *resultado de uma síntese anterior de experiências passadas*. O presente se apresenta tal como é porque constitui uma *síntese do passado* (i.e. entre aquilo que existia como possibilidade de se realizar e o que efetivamente se realizou). Ou ainda, conforme propõe Lyra (2007), o presente constitui-se a partir de uma *abreviação* de experiências passadas (Lyra, 2007; Lyra & Valsiner, 2011). Tal síntese ou abreviação de experiências anteriores não pode ser desconsiderada quando queremos compreender o papel

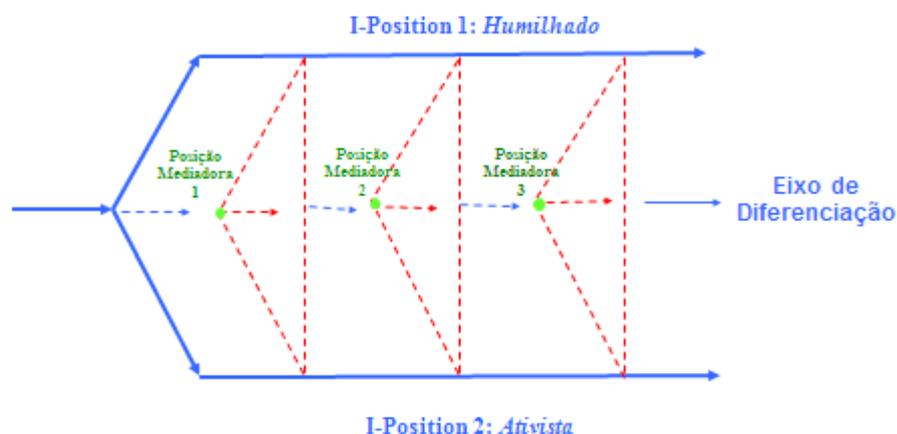
da ambivalência na construção de novos sentidos pela pessoa, em uma perspectiva longitudinal.

Abbey (2012a) aponta que a fronteira do tempo é móvel, fluida e pode ser vista como um *processo de emergência*. Portanto, tais sínteses nunca são totais, fechadas, mas sim abertas, desencadeando novos *ciclos de produção de inovações*. Nesse sentido, a pessoa pode superar as limitações, tensões e ambivalências do *presente* através da generalização de uma ideia, que simultaneamente *integra e diferencia* o passado e o futuro (Abbey, 2012).

Em elaboração teórica recente, Raggatt (2012) ressalta o papel da ambivalência na construção subjetiva das relações de tempo-espço. Partindo da *Teoria do Self Dialógico* e da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975), Raggatt (2012) propõe a noção de *cronótopo pessoal* (“*personal chronotope*”, p. 237), como uma forma de mediação da relação tempo-espço no campo do *self* dialógico. Retomando o conceito fundamental de *relação triádica*, elaborado pelo filósofo pragmático americano C.S. Peirce (1931-1058), Raggatt sugere que os *cronótopos pessoais* emergem a partir de processos de mediação, nos quais um terceiro termo (i.e. Terceiridade, na concepção de Peirce) ou um *posicionamento* exerce uma função *mediadora* na relação entre um termo ou posicionamento inicial (Primeiridade) e um segundo termo ou contra-posicionamento (Secundidade).

Nessa linha, Raggatt (2012) argumenta que os *cronótopos pessoais* são construídos na relação de mediação entre posicionamentos *ambivalentes* ou opostos. Eles podem assumir características tanto de *simultaneidade* no espço (i.e. por meio de posicionamentos ambivalentes ou contrapostos), quanto de *historicidade*, considerando o desdobramento no tempo das relações entre posicionamentos. Mais especificamente, Raggatt (2012) defende que os *cronótopos pessoais* vão se constituindo mediante a formação de uma complexa *cadeia semiótica de posicionamentos entrelaçados* ou “tessituras de sentidos” (p. 241), compostas por múltiplas tríades entre posicionamentos, evidenciando a multivocalidade complexa por meio da qual uma “*arquitetura do self*” vai sendo construída ao longo do tempo.

Figura 17. Desdobramentos de posições e objetos mediadoras(res) al longo do tempo



(Adaptada a partir de Ragatt 2010, 2012)

A Figura 17 mostra o modelo proposto por Raggatt (2010, 2012) no qual a integração e a diferenciação de posicionamentos opostos anteriores (*Humilhado* e *Ativista*) vão sendo produzidas no campo do *self* ao longo do tempo, a partir da emergência de posições ou objetos que atuam como *mediadores* (Posições Mediadoras 1, 2, 3). O autor propõe que tais posições (ou objetos) mediadoras agem como uma Terceiridade, formando relações *triádicas* (nos termos de Peirce) com os posicionamentos opostos anteriores, integrado seus aspectos ambivalentes.

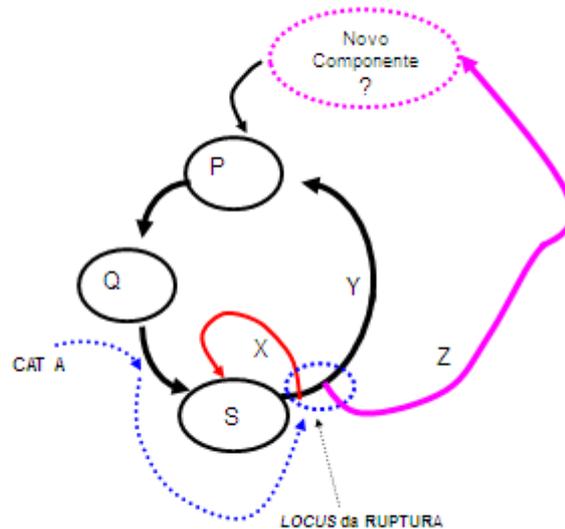
O modelo proposto por Raggatt (2012) é inovador, pois mostra como uma pessoa vai construindo relações com o tempo-espço (i.e. *cronótopos pessoais*) que são simultaneamente multivocais e históricas. Ele aponta tanto para a *sincronias* quanto para a *diacronia* dos processos *autorreguladores* que operam no campo do *self*. No entanto, este modelo parece conter certa linearidade, ainda que complexa, pois as *cadeias de posicionamentos* permanecem relativamente fixas ao longo do tempo. Elas emergem a partir de uma reconstrução do passado feita a partir do momento presente – pelo autor da narrativa (ver análise do caso apresentado por Raggatt, 2012). Sendo assim, sua ênfase recai sobre a *sucessão* das relações entre posicionamentos no tempo. Não considera que a emergência de

novos padrões de interconexão e entrelaçamento entre posicionamentos pode depender da construção de *múltiplos níveis de organização hierárquica* entre os posicionamentos.

Nessa linha, podemos pensar, conforme sugere Valsiner (2004) que é necessário considerar o mecanismo de *alimentação prospectiva intransitiva* que pode ser ativado em tais condições, levando à quebra dos padrões de entrelaçamento anterior. Tais mecanismos operam a partir da emergência de *posicionamentos promotores*, capazes de exercer um papel relevante na *autorregulação* da experiência de espaço-tempo. Conforme sugerem Hermans e Hermans-Konopka (2010), fundamentado em Valsiner (2004), os *posicionamentos promotores* são capazes de gerar novos padrões de relação entre posicionamentos opostos e, simultaneamente, criar *hierarquias* entre posicionamentos no campo do *self*. Eles funcionam entrelaçando múltiplos níveis de sentidos, conferindo uma nova *configuração* à arquitetura do *self* no tempo-espaço.

Nessa linha, podemos supor que a construção do *cronótopo pessoal* parece depender não somente de um *encadeamento* ou de uma *sucessão diacrônica* de relações triádicas entre posicionamentos ao longo do tempo, como propõe Raggatt (2012). O processo pode estar associado com o mecanismo, proposto por Valsiner (2006a), da emergência de *ciclos intransitivos hierárquicos de produção de novos sentidos no campo do self*. Tais ciclos funcionam como “*zonas de fronteira*” nas quais as transformações ocorrem (i.e. produção de novas formas, processos de autor-regulação etc.) (Valsiner, 2006).

Figura 18. Hierarquia intransitiva e sua ruptura inovadora



(Reproduzida a partir de Valsiner, 2006a, p. 181)

A Figura 18 ilustra um sistema aberto cuja estrutura básica está constantemente sendo inovada, mediante a ação de um catalisador (CAT A) que atua sobre seus elementos (Q) e (S). Este processo cria novas estruturas (novos componentes) que têm funções reguladoras no âmbito de todo o sistema, de forma que uma *hierarquia multinível* vai sendo criada e recriada, sempre se renovando. Valsiner (2006a) afirma que, no âmbito ontogenético, tais inovações emergem em forma de novos significados a serem utilizados na regulação da ambivalência (Abbey & Valsiner, 2005).

No presente capítulo, iremos justamente analisar os mecanismos pelos quais tais ciclos intransitivos atuam, construindo hierarquias de posicionamento no campo do *self* dos jovens, possibilitando a emergência de uma perspectiva de tempo orientada para o futuro, de um *vir-a-ser*. Esta nova perspectiva temporal funciona como uma *pré-adaptação* diante da incerteza e das tensões presentes em uma esfera significativa da vida dos jovens – o mundo do trabalho. A ideia que pretendemos desenvolver mais especificamente aqui é de que *signos promotores* assumem função relevante na *integração* e *diferenciação* (qualitativa) de posicionamentos ambivalentes, que marcam a experiência dos jovens, agindo como facilitadores na construção de *hierarquias intransitivas de sentidos em múltiplos níveis*, por

meio de *sínteses generativas*. Através da análise dos casos de George, Marcelo e Neuza, iremos ilustrar os mecanismos de *autorregulação semiótica* que os jovens desenvolvem no momento presente, na *zona de fronteira* entre o passado e o futuro, para construir um *vir-a-ser* que contribui de maneira decisiva para superar *tensões* e orientar suas ações e escolhas.

Estudo de Casos

Nesta parte do capítulo, vamos apresentar uma síntese dos casos de George, Marcelo e Neuza, em suas interações com a esfera do trabalho. Em seguida, buscaremos descrever os mecanismos que operam na construção de uma perspectiva de futuro pelos jovens, de um *vir-a-ser*, enfatizando o papel relevante dos *posicionamentos promotores* nos processos catalíticos de *autorregulação* e de reconfiguração do sistema do *self*, ao longo do tempo.

Os casos apresentados foram escolhidos porque, em todos eles, a partir de suas interações com a esfera do trabalho, os jovens construíram novas sínteses no campo do *self*. O processo se caracterizou pela rápida passagem para uma meta-posição promotora – *Aprendiz-Responsável* – capaz de integrar o passado com o futuro no presente, produzindo uma visão positiva dos jovens em relação a si mesmos no futuro. Esta síntese constitui o ponto inicial para a emergência de novos ciclos produtores de inovações, especialmente em torno dos posicionamentos de *Trabalhador-Responsável* e *Bom-Administrador-de-Dinheiro*. Os jovens constroem uma visão projetada de si mesmos como *profissionais* no futuro (na forma de um *vir-a-ser-Profissional*), que orienta a construção de suas trajetórias de vida.

George – “*Eu posso traçar caminhos, eu planejo meu futuro*”.

Aos 18 anos, George morava com os pais e a irmã numa comunidade popular localizada em Salvador. Começou a trabalhar ainda na infância (com 11 anos de idade) na padaria do pai, após um período de dificuldades econômicas da família, ocupando as funções de atendimento, caixa e padeiro. Sua mãe é dona de casa e o pai, após passar um período desempregado, atualmente trabalha como operador de equipamentos topográficos. George participou de um Projeto Social e tornou-se jovem aprendiz no setor de informática de uma universidade particular. Para ele, a formação que recebeu na ONG foi relevante e possibilitou seu encaminhamento para a área de informática. Logo quando chegou na empresa (i.e. na universidade em que atuou como aprendiz), George percebeu que não havia uma função para ele desempenhar no setor em que foi trabalhar. No início, sentiu-se “*perdido*”, como um “*elemento extra*”, pois a equipe já estava formada e ele ficava apenas observando os outros funcionários trabalharem. Quando se deu conta disso, decidiu “*correr atrás das funções*”,

teve que *“ganhar [seu] espaço lá”*, buscou ativamente conseguir *“espaço”* naquele ambiente. George passou, então, a se oferecer para fazer as atividades que já tinha visto os outros fazerem e, com o tempo, começou a ter o reconhecimento dos colegas e do supervisor que *“perceberam que [ele] estava com capacidade para efetuar aquele mesmo trabalho que eles estavam fazendo”*. Sobre esse período, George afirma: *“puxou de mim encontrar meu espaço lá, procurar desenvolver meu papel”*. Nesse processo, ele foi adquirindo autonomia para realizar as tarefas sem apoio dos adultos e, com esforço, *“consegui[u] conquistar a confiança deles”*. George revela que essa experiência *“abriu [sua] mente para diversas coisas”*. Ele deixou de ser *“aquele menino”* e passou a ser uma pessoa já com responsabilidades, que tinha compromisso com o trabalho, com horários e tarefas a realizar. A partir daí, começou a se ver como um *“profissional mesmo”*, a *“ter uma visão mais ampla do mundo profissional, que não pode ser só aquele mínimo, tem que crescer profissionalmente, tem que se desenvolver como profissional”*. O trabalho possibilitou ao jovem contribuir regularmente com as despesas da família e ele passou a administrar muito bem o salário que ganhava. George calculava quanto ia receber, quanto precisava durante o mês, quanto era necessário dar à família, quanto ia guardar para investir em algo para si mesmo no futuro. Seus pais ficaram orgulhosos de seu desempenho. Consideravam o trabalho positivo porque gerou senso de responsabilidades e fez com que George ganhasse e administrasse seu próprio dinheiro. George achou que, com isso, passou a ter mais autonomia e liberdade, pois os pais confiavam mais nele. Após o término do Ensino Médio, George não decidiu continuar os estudos. Com o dinheiro que havia poupado quando trabalhou como aprendiz, ele fez vários cursos para complementar a sua experiência na área de informática e passou a atuar como instrutor de informática em um projeto social. Além disso, montou um pequeno negócio na sua comunidade em sociedade com amigos – uma *lan house*. George também passou a se dedicar mais aos estudos e passou em um exame concorrido para estudar em curso técnico. Em relação ao futuro, George revelou que aprendeu a *“investir em [si] mesmo”*, em alguma coisa que o fizesse ser um profissional melhor, pois passou a ver um futuro profissional para si. Percebeu a necessidade de ter uma qualificação técnica que complementasse a experiência que teve como aprendiz. Então, no futuro, quer *“correr atrás”*, cada vez mais, de uma melhor qualificação profissional, de forma a possibilitar o surgimento de mais oportunidades. Considera que pode *“traçar [seus] caminhos”*, porque tem uma visão amadurecida do futuro.

Marcelo – “Consegui prosseguir com a carreira e estou cada vez mais crescendo”

No início da pesquisa, Marcelo morava com a mãe e irmãos em uma comunidade popular localizada em Salvador. Começou a trabalhar na adolescência (com 14 anos de idade) na oficina eletrônica de um vizinho, após um período de dificuldades econômicas da família, quando sua mãe estava muito doente (fruto de complicações do diabetes). Seu pai era separado da mãe e não tinha contato com a família. Marcelo entrou no programa de aprendizagem com 16 anos de idade e tornou-se jovem aprendiz no setor administrativo de uma escola particular. Para ele, a formação que recebeu na ONG foi muito relevante e representou “*uma experiência única, o ponto inicial de sua carreira profissional*”. Marcelo já gostava de desenhar e era fascinado por tecnologia, então, o curso de formação na ONG com ênfase em *webdesign* foi uma forma de “*juntar o útil ao agradável*”, pois lhe proporcionou uma “*direção, um caminho a seguir*”. Assim que chegou na empresa, entretanto, Marcelo percebeu que não iria desempenhar uma função na área de informática. Ele foi alocado no setor administrativo e ficou muito decepcionado por não poder colocar em prática tudo que tinha aprendido na formação da ONG. No início, tomou um “*choque*”, mas avaliou que tudo “*tem os dois lados da moeda: o lado bom e o lado ruim*”. Percebeu que contava com o apoio dos colegas, que tinham muita paciência com ele e explicavam com calma todas as atividades que ele deveria fazer. Marcelo logo obteve um reconhecimento diferenciado do seu trabalho. Foi transferido para outro setor da escola, que exigia grande responsabilidade: a coordenação pedagógica. No novo setor, ele ficou responsável pela distribuição de provas para os alunos e sua transferência o deixou bastante satisfeito, pois era “*o setor mais importante da escola, que exigia muita responsabilidade*”. Ele percebeu, então, que houve um grande reconhecimento do seu desempenho, ressaltando que “*depositaram muita confiança em mim quando me botaram nesse setor*”. O trabalho como aprendiz passou a ser encarado de forma positiva por Marcelo, pois possibilitou a compra de um computador. Ele passou a utilizá-lo para praticar aquilo que havia aprendido na ONG (em *webdesign*). Ganhou, assim, mais conhecimento na carreira que pretendia seguir (*webdesigner*). Nesse processo, Marcelo foi adquirindo autonomia e tornou-se autodidata, estudando em casa, sempre que possível. Para ele, essa experiência foi importante porque, com os recursos que recebia na empresa, além de ajudar a família (muitas vezes comprando a comida para todos em casa se alimentarem), foi possível fazer algumas economias. Além disso, ganhou mais experiência atuando em diversos setores. O reconhecimento recebido com a mudança de setor fez com que Marcelo percebesse que os empregadores “*realmente confiavam*” nele, em sua capacidade e responsabilidade em relação ao trabalho. Sobre isso, ele contou: “*consegui mostrar um bom trabalho, fui reconhecido*”.

Marcelo administrava bem o seu dinheiro e sentia-se feliz por ter condições de ajudar sua família em momentos de necessidade. Acredita que: *“como filho, [pôde] estar mais ativo nos problemas familiares e participar mais na linha de frente na resolução desses problemas”*. Marcelo passou por um período de grandes dificuldades, pois cuidava praticamente sozinho da mãe quando ela estava internada no hospital (estudava, trabalhava e cuidava da mãe doente). Muitas vezes ficava extenuado com a rotina puxada, mas revela: *“Eu sou uma pessoa que corro atrás dos meus objetivos. Mesmo cansado, eu não desisto”*. Posteriormente, quando a mãe faleceu, ele foi morar sozinho, pois cada um dos irmãos tomou seu rumo próprio. Após o término do contrato de aprendizagem, Marcelo fez um curso de programador de informática e passou a trabalhar como instrutor numa empresa de treinamento em tecnologia. Voltou a atuar como *webdesigner*, tornou-se autodidata, estudando e praticando seus conhecimentos em casa, após o trabalho. Com o tempo, decidiu abrir uma empresa e, agora, além de instrutor, presta consultoria em *webdesign* e programação. Atualmente, Marcelo é casado e mora com a esposa. Em relação ao futuro, ele revela que *“pretende continuar com os estudos, continuar a minha família com minha esposa, e, em termos profissionais, estar com a empresa estabelecida”*, funcionando bem e crescendo. Refletindo sobre sua trajetória, Marcelo acredita que amadureceu muito rápido, por causa da *“luta entre colégio, trabalho e cuidados com a mãe”*. Desde cedo já se considerava um adulto, mas acha que tudo isso contribuiu para ele se desenvolver e amadurecer como pessoa, pois conseguiu prosseguir com a carreira e está crescendo cada vez mais.

Neuza – “Hoje, meu objetivo é construir um oceano azul de tranquilidade profissional”.

Neuza mora com a mãe e dois irmãos em uma comunidade popular localizada em Salvador, Bahia. Quando tinha 14 anos de idade seus pais se separaram, sua mãe saiu de casa e seu pai casou novamente. Neuza tinha um relacionamento muito difícil com a madrasta. Depois de um ano, sua mãe retornou para morar com sua avó e Neuza foi morar com elas e com o irmão mais novo, fruto de relacionamento recente da mãe. Quando Neuza tinha 17 anos seu pai ficou desempregado e sua mãe também. Ela, então, procurou o Programa de Aprendizagem da ONG e tornou-se jovem aprendiz em uma universidade particular. Logo quando chegou na empresa, Neuza sentiu-se um pouco confusa porque era necessário fazer um rodízio entre diversos setores e percebeu que não iria passar muito tempo em nenhuma função, que *“o tempo inteiro mudava de setor, uma semana estava num lugar, outra semana, estava no outro”*. Além disso, esse momento foi difícil, porque ela não sabia direito o que esperavam dela lá na empresa. Havia pessoas que não estavam preparadas para receber

aprendizes e que não tinham paciência para explicar as atividades. Sobre esse período, Neuza comenta: *“tem pessoas preparadas para esperar a gente...tem pessoas que nunca tiveram um aprendiz. Tem pessoas que têm compreensão de explicar, de ver quando a gente erra, explicar pra gente fazer certinho e tem gente que não está disposto a isso, que quer a gente acerte e que a gente seja rápido”*. Então, no início, Neuza estranhou o ambiente e até criou inimizade com uma colega, mas depois conseguiu superar. Durante todo esse período como aprendiz, havia uma pessoa que dava apoio a ela no ambiente de trabalho, uma professora que se *“preocupava mais”*, que a *“orientava nas mudanças”*. Na escola, Neuza sempre foi boa aluna e tirava boas notas, nunca deixou de estudar por causa do trabalho. Tinha uma rotina bastante cansativa, porque, além do trabalho e da escola, fazia cursinho pré-vestibular à noite. Logo após o término do contrato de aprendizagem, ela entrou na faculdade e foi contratada para trabalhar em uma empresa de telecomunicações, na área de vendas de classificados. Sobre esse período, ela comenta que *“vender era um desafio muito grande, porque sempre tinha que bater metas”*. Depois de aproximadamente um ano e meio, foi trabalhar em uma empresa de administração de condomínios. Ela trabalhava o dia todo e estudava à noite no curso de Relações Internacionais. Neuza revela que esse trabalho foi importante porque ela aprendeu muito com as rotinas administrativas. Além disso, ganhava bem e podia poupar dinheiro. Ela ainda exercia uma função que lhe permitia coordenar outras pessoas. Ela revela que essa experiência *“foi importante para o [seu] amadurecimento pessoal e em relação ao amadurecimento de trabalho também”*, porque, atualmente *“pensa muito mais no futuro do que antes, nas consequências das coisas”*. Considera, também, que atualmente está *“muito mais com o pé no chão, muito mais medindo as coisas, pesando, inclusive as atitudes”*. Refletindo sobre esse período (em torno dos 22-23 anos de idade), Neuza conta que houve uma mudança significativa em sua vida, pois passou a ver que *“tudo tem um processo”*, que é preciso planejar as etapas para alcançar objetivos futuros. Ela explica: *“hoje eu já percebo que tudo tem um processo, hoje eu vejo o processo, antes eu via a coisa, só o que eu queria alcançar, hoje eu já vejo o processo, tudo que eu tenho que passar para chegar onde eu quero”*. Neuza aprendeu a poupar seu dinheiro de forma que pudesse ajudar a família e, também, guardar economias para necessidades futuras. Ela percebeu que seria preciso fazer um estágio na sua área de estudo. O estágio era necessário tanto para concluir o curso na faculdade, como também, para começar a trabalhar na área em que pretendia atuar: Comércio Exterior. Com esse objetivo em vista, passou a economizar para que o período de estágio fosse mais tranquilo. Ela começou a estagiar em uma empresa de consultoria em Comercio Exterior no último semestre da faculdade, aos 23 anos. O estágio foi

oferecido por um professor muito conceituado na área. Ela percebeu que essa qualificação era necessária para sua atuação profissional e foi em busca daquilo que desejava. Depois de sua formatura, Neuza continuou atuando como coordenadora de projetos na empresa dele. Conforme explica: *“Hoje, tô fazendo tudo pra ter meu oceano azul. Não que ele esteja vermelho, eu acho que não, mas é também um objetivo construir um oceano azul de tranquilidade profissional”*.

Tabela 5. Síntese dos Posicionamentos de George ao Longo do Tempo

Momentos	Posicionamentos	Descrição
1	<p>Filho-dependente Ajudante-no-negócio-da-família (oferece um suporte para)</p> <p>↓</p> <p>Aprendiz (Setor de Informática)</p>	<p>Antecedentes: Dependência da família; Dificuldades familiares (pai desempregado, mãe dona-de-casa); Trabalhou na infância como ajudante na padaria do pai; Necessidade de ajudar a família; Aprendiz no projeto social.</p>
2	<p>Sem-Espaço-Lá + Despreparado (posição exterior)</p> <p>↓</p> <p>“Corri-Atrás”</p> <p>↓</p> <p>Aprendiz-Responsável</p>	<p>Decepção inicial: “Eles estavam perdidos e eu estava perdido também. Eles estavam mais perdidos que eu. Eles não sabiam muito bem a minha finalidade lá. Eu tive que tentar ganhar meu espaço lá”.</p> <p>“O maior desafio foi conseguir um espaço na empresa, conseguir um espaço ali no quadro de quem as pessoas encaravam como funcionários, que não é simplesmente o aprendiz.”</p> <p>Reconhecimento dos colegas e supervisor: “No começo, eles começaram a dizer assim ‘não vai conseguir não’, desacreditando [de mim]. Mas estava consciente do que eu ia fazer. [Depois,] eles passaram a perceber que eu estava com capacidade de efetuar aquele trabalho que eles estavam fazendo. Mas, tinha que correr atrás. Conquistar a confiança deles foi uma das coisas difíceis, mas consegui”.</p> <p>“Aí, eu fui ganhando meu espaço lá... e aprendi várias coisas, inclusive até o lado pessoal realmente, para a pessoa crescer. “Comecei a me encarar como um profissional”.</p>
3	<p>Trabalhador-Responsável (integra e diferencia posições anteriores)</p> <p>↓</p> <p>Instrutor-de-Informática Empreendedor Estudante-dedicado (cursos técnicos)</p> <p>+</p> <p>Filho-Provedor/ Bom-Administrador-do-Dinheiro</p> <p>↓</p> <p>Eu-Profissional</p>	<p>“Isso fez já eu ter um conceito amadurecido do futuro e do que eu posso fazer pro meu futuro ser melhor. Eu posso traçar caminhos. ‘Vou fazer isso, pra ver se eu consigo isso aqui, pra chegar ali’”.</p> <p>“Passei a ter um espírito mais voltado a investir em mim, foi uma coisa que aprendi muito no trabalho, investir em qualquer coisa profissional pra que eu venha a ser um profissional melhor”.</p> <p>“No futuro quero correr atrás cada vez mais de uma qualificação melhor profissional”.</p> <p>“Eu pego o dinheiro, eu tenho um controle bom, não saio gastando...Eu não sou o tipo da pessoa que fica gastando com tudo. Eu faço o seguinte: eu procuro investir em mim. O dinheiro que eu recebo eu ajudo em casa. E o resto, eu tiro uma parcela pra investir em alguma coisa se precisar comprar, mas a maior parte eu deixo pra investir em mim”.</p>

Tabela 6. Síntese dos Posicionamentos de Marcelo ao Longo do Tempo

Momentos	Posicionamentos	Descrição
1	<p>Filho-Dedicado Ajudante-de-Oficina-Eletrônica (oferece um suporte para)</p> <p>↓</p> <p>Aprendiz (Formação na ONG) (ponto inicial da carreira)</p>	<p><i>Dificuldades familiares: mãe com doença crônica, ajuda nos cuidados com a mãe que veio a falecer</i> <i>Trabalho anterior como ajudante oficina eletrônica de um vizinho (pequeno negócio);</i> <i>“Antes mesmo de vir participar do programa, eu já tentava ao máximo ajudar minha família. Minha mãe, doente... Eu sempre procurava fazer alguma coisa e tal, conseguir uma granazinha por semana, por mês, pra poder ajudar alguma coisa em casa. Eu sempre fui um jovem, de certa forma, dedicado ao trabalho”.</i> <i>Necessidade de ajudar a família;</i> <i>Ingresso no Programa de Aprendizagem da ONG: formação na ONG – “foi uma experiência única porque foi o ponto inicial pra minha carreira profissional, juntou o útil ao agradável: desenho e tecnologia, o que eu realmente estava esperando”.</i></p>
2	<p>Eu-Decepcionado X Eu-Reconhecido (apoiado/orientado/cuidado) (posição exterior)</p> <p>↓</p> <p>Aprendiz-Responsável Eu-Direcionado Eu-“Corro-Atrás” + Filho-Provedor</p>	<p>Dificuldade inicial: <i>“Quando comecei foi um certo choque que eu tomei, mas tem os dois lados da moeda: o lado bom e o lado ruim. Eu fiquei meio assim triste porque eu recebi a formação aqui em webdesign e computação gráfica. Então, eu esperava na empresa trabalhar nessa área, mas infelizmente não foi o que eu esperava. Mas, de certa forma, foi bom pra mim, porque eu adquiri experiência em outros setores. Então, foi benefício pra mim. Foi benéfico por um lado”.</i></p> <p>Apoio da Supervisora: <i>“Minha superior Zélia, me passou tudo direitinho o que eu tinha que fazer, estava sempre à disposição quando eu tinha alguma dúvida.”.</i></p> <p>Transferência de setor: <i>“Lá, de certa forma, é o setor mais importante da escola, porque era por lá que passavam as provas dos alunos. Então, exigia muita responsabilidade e eles depositaram muita confiança em mim em me botar pra esse setor”.</i></p> <p>Visão positiva: <i>“Com os recursos que eu recebia na empresa, deu pra juntar e comprar meu computador. E o outro lado positivo foi que eu realmente adquiri experiência em outros setores. Aí me senti muito feliz quando me mandaram pra esse setor, porque pôxa, eles realmente confiam em mim. Consegui mostrar um bom trabalho, fui reconhecido”.</i> <i>“Eu sou uma pessoa que corro atrás dos meus objetivos. Mesmo cansado, eu não desisto.”</i></p>
3	<p>Trabalhador-Responsável (integra e diferencia posições anteriores)</p> <p>↓</p> <p>Instrutor-de-Informática Programador-de-computador Empreendedor (webdesigner) Auto-Didata</p> <p>↓</p> <p>Eu-Profissional</p>	<p><i>“Eu não tinha uma coisa muito direcionada. Realmente, essa direção, esse caminho a seguir eu recebi foi aqui, durante a formação na ONG”.</i> <i>“Essa experiência foi diferencial em minha vida, principalmente em minha carreira profissional”</i> <i>“Foi uma experiência única porque foi o ponto inicial pra minha carreira profissional”.</i> <i>“Eu amadureci muito rápido. Essa luta de colégio, trabalho e cuidar de minha mãe, isso começou com quatorze anos. Então, foi a partir dessa idade, com quatorze anos que eu comecei a me desenvolver mais como pessoa. Então, realmente foi uma experiência, de certa forma, boa pra mim, porque eu amadureci como pessoa. Hoje, eu posso dizer eu posso dizer que eu tenho a cabeça de um adulto já”</i></p>

Tabela 7. Síntese dos Posicionamentos de Neuza ao Longo do Tempo

Momentos	Posicionamentos	Descrição
1	<p>Filha-dependente + Estudante-Dedicada ↓ Aprendiz</p>	<p>Antecedentes: Dependência da família; Dificuldades familiares (pai e mãe desempregados); Boa Aluna na escola (tirava notas boas, gostava de estudar, cursinho pré-vestibular à noite) Necessidade de ajudar a família; Aprendiz no projeto social.</p>
2	<p>Inexperiente + Despreparada X Reconhecida/Orientada ↓ Aprendiz-Responsável</p>	<p>Dificuldade Inicial: “No início era meio confuso, porque o tempo inteiro mudava de setor, uma semana, estava num lugar, outra semana, estava no outro”. Apoio da Coordenadora: “tinha uma professora que estava sempre por trás dessas mudanças, que era a Professora Teka. Ela que falava “Neuza vai pra tal lugar” e conversava com as pessoas antes que eu fosse”.</p>
3	<p>Trabalhadora- Responsável (integra e diferencia posições anteriores) ↓ Vendedora-de-Classificados Auxiliar-Administrativa Estudante-dedicada (universidade) + Boa-Administradora- do- Dinheiro ↓ Eu-profissional</p>	<p>“Eu [criei] uma estabilidade na empresa, eu trabalho lá há dois anos e meio, eu nunca fui uma funcionária faltosa, nunca fui de ficar doente, colocar atestado, então eu tenho um respaldo naquela empresa”. “Eu acho que uma das principais mudanças foi em relação ao amadurecimento pessoal, em relação ao amadurecimento de trabalho também, hoje eu penso muito mais no futuro do que antes, antes eu era muito mais imediatista, até em termos de não ter a responsabilidade de estar comprando coisas que às vezes eu nem podia pagar porque eu ganhava muito pouco, então hoje eu penso muito mais nas consequências das coisas”. “A posição que eu tenho lá é ótima, acima de mim tem a minha supervisora e mais ninguém, porque a minha colega é igual a mim e os outros na verdade são pessoas que eu direciono, delego as coisas, então para mim lá é bom, o que não favorece é a questão do final de semana e de não ter nada a ver com a minha área profissional”. “Eu venho guardando dinheiro tem um tempão, eu já estou me programando mais ou menos para ficar sem o meu salário, mas para me manter mesmo assim, porque vai ser uma coisa que eu não vou poder deixar de fazer [conseguir um estágio]”. “Você começa sua vida adulta a partir do momento que você assume responsabilidades no seu trabalho, e a partir daí você vai desenvolvendo tudo em volta”.</p>

Análise dos Casos

As trajetórias de George, Marcelo e Neuza mostram como emergem ao longo do tempo os processos de *autorregulação* semiótica no campo do *self*, que levam não somente a uma dinâmica de posicionamentos e reposicionamentos, mas também e mais especificamente ao surgimento de *posicionamentos promotores*, que participam de forma decisiva na construção de uma orientação de tempo voltada para o futuro. Tais posicionamentos possibilitaram a emergência de múltiplos *vir-a-ser* capazes de promover uma síntese de posicionamentos anteriores, fazendo com que os jovens fossem capazes de confrontar o passado e o futuro de maneira prospectiva (i.e. em um movimento de *alimentação prospectiva – feed forward* (Valsiner, 2007a).

Os casos ilustram o mecanismo que opera a construção semiótica de uma perspectiva de *vir-a-ser*, a partir de *ciclos de produção de inovação*, que possibilitam aos jovens imaginar *versões de si mesmos* no futuro, projetando “imaginativamente” algo que ainda não são, mas podem *tornar-se*. Mais especificamente, foi mediante a produção de *sínteses generativas* que foi sendo criada uma *hierarquia intransitiva* de posicionamentos no sistema do *self*. Esse processo se intensifica quando os jovens passam a interagir com esfera da experiência do trabalho a partir da posição de *Aprendiz-Responsável*. Esta posição funciona como ponto inicial de “*entrelaçamento*” entre posicionamentos passados e projeções futuras, exercendo um papel relevante como *meta-posição promotora* de novas versões do *self*. As análises mostram que esta posição é capaz de promover uma superação das tensões dialógicas presentes anteriormente no campo do *self*. O processo dá origem a uma hierarquia intransitiva de posicionamentos, que vão se desdobrando no tempo, na direção de um *vir-a-ser-profissional*. Tal dinâmica revela que uma perspectiva de futuro emerge não é somente do movimento *sincrônico* de posicionamentos e reposicionamentos no interior do *self dialógico*, mas também da construção de uma *cadeia intransitiva e hierárquica de posicionamentos* no campo do *self*, que orienta a pessoa para o futuro.

A análise dos casos parte da dinâmica inicial no campo do *self* dos jovens, na qual a vida familiar constitui a esfera central de suas experiências. Naquele momento (1ª. entrevista), a posição dominante nos sistemas de *self* de George, Marcelo e Neuza eram de *Filho(a)-Dependente* e *Filho-Dedicado* (especificamente no caso de Marcelo, devido à doença crônica da mãe). Tais posições emergem a partir das trocas dialógicas com outros significativos no ambiente familiar, especialmente com suas mães, mas também avós e os pais (de George e de Neuza). Essas posições, tal como nos casos dos demais jovens deste estudo, criam um campo de sentidos que reflete a experiência familiar como uma esfera de proximidade e laços

significativos entre as pessoas, onde todos se importam e se preocupam com o bem-estar dos demais. Expressam a forma como os jovens interagem com suas famílias, enquanto lugar de apoio e de ajuda em momentos de necessidade. Revelam que, por um lado, os pais devem agir como provedores das necessidades dos filhos e, por outro lado, o inverso também pode ocorrer, pois os filhos devem apoiar os pais e prover suas necessidades em situação de dificuldade. Portanto, na fase inicial de nossa investigação, os interesses e preocupações dos jovens eram significativamente influenciados pelas necessidades de suas famílias.

George e Marcelo, inclusive, já haviam exercido atividades remuneradas, respectivamente desde os 11 e 14 anos de idade, como forma de apoiar diretamente suas famílias. George havia trabalhado como ajudante na padaria do pai e Marcelo tinha sido ajudante na oficina eletrônica de um vizinho, pois precisava contribuir com as despesas da casa, devido à doença crônica da mãe (diabetes com complicações renais) e afastamento do pai. Neuza não havia trabalhado, mas foi sempre uma estudante dedicada e procurou apoiar sua família, especialmente a mãe, após a separação e desemprego do pai. Todos os jovens procuraram o Programa de Aprendizagem da ONG como forma de superar rupturas na família, pois necessitavam ajudar a sustentar a si e suas famílias que estavam em dificuldade. Portanto, é possível supor que os respectivos posicionamentos como *Ajudante-no-negócio-da-família* (George), *Ajudante-na-oficina-eletrônica* (Marcelo) e *Estudante-dedicada* (Neuza) agiram como sentidos anteriores fundamentais que apoiaram a passagem para a posição de *Aprendiz* no campo do trabalho.

Esta passagem, entretanto, não ocorreu sem conflitos. Os três jovens enfrentaram diferentes tipos de *ambivalências* quando entraram no mundo do trabalho. George, por exemplo, se confrontou com discursos conflitantes e se sentia deslocado e mesmo excluído, “*sem espaço lá*” no ambiente de trabalho. Marcelo, por outro lado, ficou inicialmente “*chocado*” por não poder exercer na empresa aquilo que havia aprendido no treinamento da ONG, visto que as atividades do setor administrativo não exigiam habilidades tecnológicas avançadas. Já Neuza sentiu-se confusa devido à mudança frequente de setor.

Estas tensões iniciais revelam que existia, na percepção dos jovens, alguma *incompatibilidade* entre suas habilidades/expectativas e a realidade cotidiana das atividades que estavam exercendo como aprendizes. Possivelmente, esta incompatibilidade decorre de ambivalências criadas na dinâmica entre a *aceitação* – que prevalecia na esfera familiar – e a *rejeição* – que os jovens enfrentaram como aprendizes, confrontando-se com um contexto laboral previamente estruturado. Além disso, através dos seus posicionamentos anteriores no campo do trabalho (George e Marcelo) e na escola (Neuza), os jovens já haviam internalizado

certa confiança em si mesmos. Mas esta confiança passa a ser questionada no novo ambiente de trabalho, pelas novas demandas que se apresentam.

Nesse sentido, as ambivalências entre os posicionamentos antigos e as novas demandas emergentes refletem as tentativas dos jovens para se ajustar, para encontrar um lugar para elas no ambiente de trabalho e ser ali reconhecidos e aceitos pelos demais. Mas os sentimentos emergentes dessas negociações iniciais são eminentemente *negativos* – sentimentos de “*desconforto*”, de “*deslocamento*” e de “*desconfiança*” (dos outros na capacidade dos jovens para o trabalho).

Para lidar com essas ambivalências, os jovens desenvolveram relações próximas com os colegas de trabalho. Marcelo, por exemplo, indica que a sua supervisora *Zélia*, teve um papel fundamental nesse processo. Ela sempre estava disposta a ajudá-lo em suas tarefas e mostrava a melhor forma de fazer seu trabalho. A voz de *Zélia* antecipava para Marcelo um conjunto de posicionamentos alternativos, que expressavam confiança nas habilidades dele para realizar com sucesso as suas tarefas, mesmo não sendo aquelas que ele esperava executar. No caso de Marcelo, parece que rapidamente conseguiu internalizar essa voz de confiança em si e isso se converteu numa mudança de setor. Ele passou a trabalhar em uma área que exigia muita responsabilidade na escola, passando a controlar a distribuição de provas para os alunos. Conforme revelou Marcelo:

Minha superior, Zélia, me passou tudo direitinho o que eu tinha que fazer, estava sempre à disposição quando eu tinha alguma dúvida... Então, com quatro meses, eu fui transferido de setor. Lá, de certa forma, é o setor mais importante da escola, porque era por lá que passavam as provas dos alunos. Então, exigia muita responsabilidade e eles depositaram muita confiança em mim em me botar pra esse setor.

Da mesma forma, George e Neuza também passaram por processos semelhantes. George, inicialmente, percebeu que estava “sem espaço lá” no ambiente de trabalho. No entanto, procurou “*correr-atrás*” das funções que tinha que executar. Procurou fazer as coisas que via os outros fazendo e, progressivamente, foi sendo reconhecido por seus colegas e pelo supervisor que “*perceberam que [ele] estava com capacidade para efetuar aquele mesmo trabalho que eles estavam fazendo*”. Com isso, George acumulou novas funções e passou a ter mais responsabilidade no trabalho.

Neuza, logo de início, ficou confusa com a troca entre setores, pois achava que não tinha tempo para absorver as atividades. Mas, com o apoio e reconhecimento da coordenadora, ela passou a ser antecipadamente informada sobre as mudanças e isso facilitou sua adaptação ao ambiente, passando a estabelecer relações mais produtivas.

Então, o que se percebe aqui é que existe um movimento dialógico de posicionamentos e contra-posicionamentos que rapidamente evolui na direção da *internalização* das vozes alternativas (i.e. vozes de *confiança*) e um *reconhecimento* relativamente rápido por parte dos outros presentes no ambiente de trabalho (superiores e colegas) da capacidade e esforço dos jovens. A partir daí, eles começam a criar um distanciamento em relação ao fluxo de tensões presentes em suas experiências cotidianas e reconhecem a própria capacidade para executar novas funções. Eles criam um sentimento de *pertencimento* ao ambiente de trabalho que possibilita uma rápida consolidação da meta-posição como *Aprendiz-Responsável*, assumindo, assim, uma nova perspectiva sobre as tensões anteriores. A reflexão de Marcelo ilustra bem esse processo:

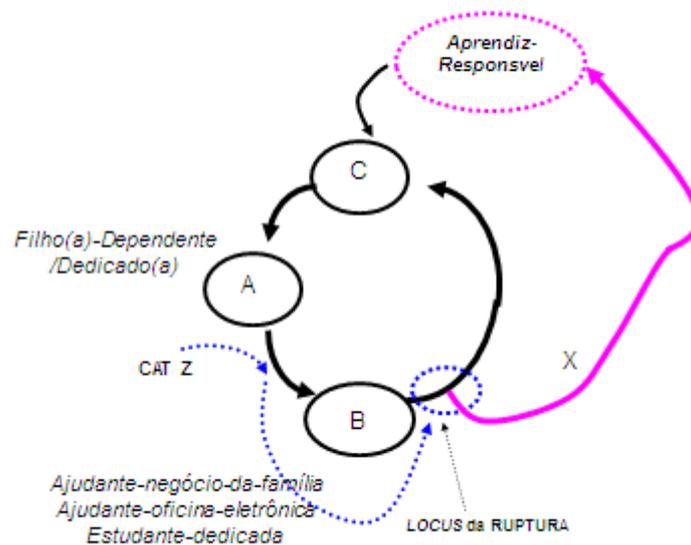
Tem os dois lados da moeda: o lado bom e o lado ruim. Eu fiquei meio assim triste porque eu recebi a formação em webdesign e computação gráfica. Então, eu esperava na empresa trabalhar nessa área, mas infelizmente não foi o que eu esperava. Mas, de certa forma, foi bom pra mim, porque eu adquiri experiência em outros setores. Então, foi benefício pra mim. Foi benéfico por um lado.

Portanto, a nova meta-posição *Aprendiz-Responsável* vai emergindo através de encontros dialógicos, do reconhecimento de outros significativos presentes no ambiente de trabalho e através da internalização de suas vozes alternativas externas. Usando seus recursos relacionais, os jovens começam a construir *pontes de sentido* com as vozes alternativas, explorando e ampliando novos sentidos de si. O reconhecimento dos outros significativos representa, portanto, um *ponto de bifurcação* decisivo na mudança em direção a uma nova perspectiva de *vir-a-ser* no futuro.

Conforme já vimos em outros casos relatados nesta tese, o *reconhecimento antecipado* do(s) outro(s) funciona como uma condição catalítica no sistema do *self* dos jovens, operando uma transformação significativa e possibilitando a emergência de uma *meta-posição promotora* (signo promotor) do desenvolvimento de novos sentidos. Nos casos aqui analisados, esta posição é o *Aprendiz-Responsável*. Por meio deste processo, os jovens iniciaram uma reconfiguração do sistema do *self*, percebendo-se como mais seguros e confiantes, mais competentes para realizar com sucesso suas atividades no ambiente de trabalho.

É importante ressaltar que a posição de *Aprendiz-Responsável* representa uma síntese generativa no campo do *self*. Ela simultaneamente *integra* e *diferencia* posicionamentos anteriores, constituindo um primeiro *ciclo intransitivo hierárquico de produção de sentido* (Valsiner, 2006a).

Figura 19. Construção de hierarquias intransitivas de posicionamentos no campo do *self* dos jovens



(Elaborada a partir de Valsiner, 2006a, p. 181)

Nesse sentido, conforme ilustra a Figura 19, nos casos de George, Marcelo e Neuza, um primeiro *ciclo intransitivo hierárquico* vai se formando na *zona de fronteira*, na qual se confrontam posicionamentos novos com posicionamentos anteriores. Este ciclo se desencadeia no momento em que os jovens entram na esfera do trabalho. Neste momento, suas expectativas e posicionamentos anteriores se tornam de alguma forma *incompatíveis* ou *conflitantes* com as atividades que devem exercer. Ali se forma a *zona de fronteira* (o *locus* da ruptura) para a transformação no campo do *self*. Para superar as ambivalências, os jovens produziram novas sínteses, construíram *pré-adaptações* que os projetaram em direção ao futuro. Eles desenvolveram uma perspectiva de tempo orientada para um *vir-a-ser*. Especificamente, George, Marcelo e Neuza, operaram *sínteses pessoais culturais*, partindo das oposições geradas entre os posicionamentos anteriores como *Filho(a)-dependente/dedicado(a)* e *Ajudante-no-negócio-da-família* (George), *Ajudante-de-oficina-eletrônica* (Marcelo) e *Estudante-dedicada* (Neuza) e as novas demandas emergentes no campo do trabalho. Os posicionamentos de *Filho(a)-Dependente/Dedicado* refletiam uma configuração anterior dominante no *self* (*aceitação* e *acolhimento*) e entram em ambivalência com certa *rejeição* experimentada, inicialmente, no ambiente de trabalho. Além disso, as

posições como *Ajudante-no-negócio-da-família*, *Ajudante-de-oficina-eletrônica* e *Estudante-dedicada* representavam certa competência e confiança já internalizada pelos jovens. Esta perspectiva de si entra em conflito com o sentimento de *incompetência* e/ou de *deslocamento* e *despreparo* para exercer as novas atividades (*competência* x *incompetência*). Com a ajuda de um elemento/agente catalisador (CAT Z – na forma dos outros significativos presentes no ambiente de trabalho), estes posicionamentos vão sofrer uma mudança qualitativa, conservando certas qualidades anteriores e eliminando outras. O resultado é a síntese de um novo sentido de si como *Aprendiz-Responsável*.

Nesta síntese, simultaneamente, ocorre uma *recuperação criativa* de elementos/qualidades do passado (aceitação e competência) e uma *antecipação* de elementos/qualidades futuros (mais responsabilidade, mas autonomia, habilidade, assiduidade). Emerge, assim, algo novo no campo do *self*. Os jovens expressaram satisfação com as novas realizações e sucessos obtidos no trabalho, através da posição de *Aprendiz-Responsável*, tais como, mudança de função, maior reconhecimento por parte de seus superiores e colegas, assunção de novas responsabilidades e crescimento da autonomia.

O *ciclo de produção de inovação*, que aí se forma, constitui um movimento na direção da *integração* e *diferenciação* de posicionamentos anteriores e da *projeção* de um *vir-a-ser* futuro. Algo novo vai emergindo, por meio de uma síntese generativa inicial, que recupera elementos do passado e projeta os jovens em direção a uma alternativa de futuro possível, na forma de um *vir-a-ser-profissional*.

Nessa linha, é possível pensar como faz Raggatt (2012), retomando o conceito de *relação triádica* elaborado pelo filósofo pragmático americano C.S. Peirce (1931-1058), que a vivência de relações de tempo orientadas para o futuro emerge a partir de processos de mediação, nos quais um terceiro termo ou posicionamento (i.e. Terceiridade, na concepção de Peirce) exerce uma função *mediadora* na relação entre *posicionamento* inicial (Primeiridade) e um *contra-posicionamento* (Secundidade). Na análise aqui proposta, o terceiro termo dessa tríade seria justamente a *meta-posição promotora* como *Aprendiz-Responsável*. Raggatt (2012) defende que a construção de uma perspectiva de tempo implica na formação de uma complexa *cadeia semiótica de posicionamentos entrelaçados* ou “*tessituras de sentidos*” (p. 241). No entanto, o autor não esclarece o mecanismo pelo qual tais *entrelaçamentos* se tornam possíveis.

Para avançar na direção de uma compreensão mais abrangente de tais processos, propomos ressaltar o papel mediador das posições promotoras na construção de uma *síntese generativa de hierarquias intransitivas* entre reconstruções do passado e projeções do futuro.

A Emergência de uma Meta-Posição Capaz de “Entrelaçar” o Passado com o Futuro

Analisando as trajetórias de George, Marcelo e Neuza, é possível perceber que, na segunda entrevista, a meta-posição promotora *Aprendiz-Responsável* já havia emergido no sistema do *self* dos jovens, a partir da experiência na esfera do trabalho, integrando e diferenciando posicionamentos anteriores e, simultaneamente, projetando os jovens em direção a algo novo (*vir-a-ser-profissional*). Percebemos que esta meta-posição tem um papel relevante na promoção da adaptação criativa e saudável dos jovens ao ambiente de trabalho. Eles desenvolveram um sentido de responsabilidade, mostraram novas competências e foram reconhecidos e até “promovidos” para outros setores, exercendo funções mais complexas, sentem-se confiantes e seguros e já demonstram mais autonomia no trabalho. Quando terminaram seus contratos de aprendizagem, todos os três jovens permaneceram inseridos no mundo do trabalho, ocupando novas posições em outras empresas. Progressivamente, vai surgindo e se consolidando no campo do *self* a posição de *Trabalhador-Responsável*. Ela representa um *desdobramento* da posição da meta-posição de *Aprendiz-Responsável* e promove a *continuidade* na direção do *vir-a-ser-profissional*. Em diferentes circunstâncias, portanto, os jovens mostram que conseguiram integrar e diferenciar posicionamentos anteriores com novas demandas que vão surgindo.

Sendo assim, é possível pensar que os *ciclos de produção de inovação* operam em uma *zona de fronteira* criada no momento presente, capaz de integrar o *passado* e o *futuro*. Eles operam a partir de *sínteses generativas*. Tais sínteses correspondem ao mecanismo pelo qual os componentes do sistema do *self* se unem, formando algo qualitativamente diferente dos elementos originais que o compõem. Neste processo, os elementos novos (meta-posições promotoras) possuem qualidades diferentes daquelas apresentadas pelos componentes originais. Nos casos ora em análise, este mecanismo de síntese generativa está presente desde o ciclo de produção de sentidos do qual emerge a meta-posição *Aprendiz-Responsável*. Esta posição é capaz de “*capturar semioticamente*” elementos significativos pertencentes aos posicionamentos que eram anteriormente centrais na configuração do *self* dos jovens, construídas ao longo da vida, como estudantes e trabalhadores e, também, por meio das suas relações afetivas com a família.

Desta forma, podemos descrever o mecanismo da emergência da posição promotora da seguinte forma: os elementos centrais constitutivos dos *selves* de George, Marcelo e Neuza, na forma dos posicionamentos *Filho(a)-Dependente/Dedicado(a)* (componente A) e *Ajudante-do-negócio-da-família, Ajudante-da-oficina-mecânica e Estudante-dedicada*

(*componente B*) vão ser *resgatados* do passado e *elevados* (ou *abduzidos*) a um nível hierarquicamente superior, na direção de um “salto” para futuro, no qual os jovens se configuram como um *vir-a-ser-profissional*, que é qualitativamente diferente dos posicionamentos anteriores e situa-se num nível mais elevado na cadeia de posicionamentos.

Uma *abdução* dessa natureza direciona os jovens para um *self* imaginado, suposto, projetado além do aqui-agora: *vir-a-ser-profissional*. Esta projeção futura passará a atuar como um eixo organizador de novas ações e transformações no campo do *self*. Mas, nesta nova identidade já está contida – como uma projeção futura – na meta-posição *Aprendiz-Responsável* e em suas diferenciações posteriores (por exemplo, como *Trabalhador-Responsável*), que emergem a partir da atuação os jovens no mundo do trabalho nos anos seguintes. O *Ser-profissional (Eu-Profissional)* ainda não se realizou, mas orienta e direciona os percursos futuros dos jovens. *Vir-a-ser-profissional* está em processo, existe como um horizonte possível, como um *tornar-se*.

Portanto, quando a *posição promotora* (Valsiner, 2004; Hermans & Hermans-Konopka, 2010) *Aprendiz-Responsável* emerge, ela assume um papel decisivo, pois possibilita a co-emergência de múltiplos *vir-a-ser* em meio à síntese do que já foi, permitindo à pessoa confrontar seu passado com o futuro de maneira prospectiva, em um movimento de *alimentação prospectiva (feed forward)* (Valsiner, 2008). Ocorre uma síntese generativa que supera as tensões entre opostos, promovendo uma reconfiguração dos posicionamentos que estavam anteriormente em relação de tensão. Esta reconfiguração dos posicionamentos representa um novo padrão emergente no campo do *self*, que *supera padrões anteriormente dominantes*. Nesse sentido, a meta-posição de *Aprendiz-Responsável* possibilita uma desidentificação com posicionamentos anteriores, através do empoderamento de posicionamentos alternativos que vão, progressivamente, emergindo a partir de desdobramentos no campo do *self*. Esta posição possibilita, simultaneamente, uma *reconstrução do passado*, por meio de sínteses de posicionamentos anteriores, tal como propõem Lyra, 2007 e Lyra & Valsiner (2011), e uma *projeção de futuro antecipado*.

A *meta-posição* não exerce simplesmente um domínio sobre os demais posicionamentos no campo do *self*, organizando e integrando estes posicionamentos. Ele estabelece, também, uma *diferenciação* a partir de projeções futuras, criando um campo de expectativas de ação futura, uma pré-adaptação às situações desconhecidas e incertas que os jovens vão enfrentar no mundo do trabalho. Na mesma linha das elaborações propostas por Hermans & Hermans-Konopka (2010), consideramos que a meta-posição possibilita um distanciamento de outras posições, facilita a emergência de uma visão geral (mais ampla) das

diversas posições anteriores e de suas relações recíprocas, tornando possível visualizar relações, ligações entre posições que fazem parte da história da pessoa.

Contudo, é importante ressaltar o *caráter intransitivo* destas transformações. As “*zonas de fronteira*” são espaços *temporários* de transformação. Nelas se operam sínteses que facilitam a emergência de novas formas, novos processos de *autorregulação* etc. Entretanto, após a produção de uma *síntese generativa*, a zona de permeabilidade novamente se fecha – visto que o tempo é irreversível e o passado não volta, a não ser sob a forma de “*reconstrução*” (i.e. de um sentido que é (re)produzido no momento presente). Este é, portanto, o mecanismo produtor do *entrelaçamento* semiótico. O tempo não volta. As *sínteses generativas* produzem elementos qualitativamente diferentes, que emergem em um nível hierárquico superior e, a partir daí, vão passar a regular os níveis inferiores, i.e. os posicionamentos e signos inferiores.

Então, o *ciclo intransitivo de produção de inovação* pode ser visto como a unidade mínima da transformação do campo do *self* de construção de uma perspectiva de tempo orientada para o futuro. No entanto, esse processo não depende apenas de um único *ciclo*, mas sim da formação de *cadeias de hierarquias intransitivas de sentidos*, que vão sendo entrelaçadas ao longo do tempo. Analisando as trajetórias de George, Marcelo e Neuza, podemos pensar, por exemplo, que o posicionamento como *Aprendiz-Responsável* se consolida e vai dar início a um novo ciclo, do qual emerge a posição promotora de *Trabalhador-Responsável*, a partir do término do contrato de aprendizagem e inserção dos jovens no mundo do trabalho em novas funções. Novas *pontes de sentido* vão sendo construídas ao longo do tempo, capazes de produzir novas *integrações* e *diferenciações* entre posicionamentos, tendo sempre como eixo central o *vir-a-ser-profissional*, uma projeção antecipada do futuro.

É nesse sentido que podemos falar que novos ciclos intransitivos vão produzindo uma *cadeia intransitiva hierárquica de sentidos* no campo do *self*, pois o ciclo intransitivo que lhe deu origem é aberto e novas transformações continuam ocorrendo. Para George, Marcelo e Neuza, a esfera mais significativa da vida passa a ser o campo do trabalho. Todos eles passam a orientar suas experiências na direção de um *vir-a-ser-profissional*. Por exemplo, George e Marcelo tornam-se instrutores de informática e ambos passam a ser empreendedores nessa área. George abre uma *lan-house* no seu bairro com amigos e Marcelo monta uma empresa de prestação de serviços em programação de computadores e *webdesign*. Neuza, após o término do contrato de aprendizagem, passa a trabalhar em uma empresa de administração de

condomínios e, além disso, ingressa na universidade (Relações Internacionais), passando a integrar cada vez mais o trabalho com os estudos, buscando uma colocação na sua área.

Sendo assim, todos eles passam por *novos ciclos de transformações* que integram e diferenciam a meta-posição inicial de *Aprendiz-Responsável*, fazendo emergir novas posições de destaque no campo do *self*. A posição de *Trabalhador-Responsável* possui os seguintes elementos característicos: estabilidade, responsabilidade, assiduidade, pertencimento ao ambiente de trabalho. Tais elementos são relatados por Neuza da seguinte forma: “*Eu [criei] uma estabilidade na empresa, eu trabalho lá há dois anos e meio, eu nunca fui uma funcionária faltosa, nunca fui de ficar doente, colocar atestado, então eu tenho um respaldo naquela empresa*”.

Ao lado da posição *Trabalhador-Responsável*, outra posição emerge e passa a ser um coadjuvante importante na direção do *Ser-profissional*: a posição de *Bom(a)-Administrador(a)-de-Dinheiro*. As trajetórias dos jovens mostram que um ponto de passagem relevante (senão obrigatório) na direção de *Ser-profissional* é saber administrar o dinheiro ganho como aprendizes e trabalhadores responsáveis. Essa conquista foi fundamental para que os jovens pudessem fazer cursos técnicos na sua área de interesse (George e Marcelo), comprar computadores para estudar em casa (Marcelo) e pagar a universidade (Neuza), além de ajudar a família. Os jovens vão, assim, produzindo *novos saltos de busca de sentidos integradores*, orientados pelo *vir-a-ser-profissional*, como forma de alcançar a continuidade do *self*. Sobre esse processo, George revela:

Eu pego o dinheiro, eu tenho um controle bom, não saio gastando...Eu não sou o tipo da pessoa que fica gastando com tudo. Eu faço o seguinte: eu procuro investir em mim. O dinheiro que eu recebo eu ajudo em casa. E o resto, eu tiro uma parcela pra investir em alguma coisa se precisar comprar, mas a maior parte eu deixo pra investir em mim, investir em qualquer coisa profissional pra que eu venha a ser um profissional melhor.

Outro posicionamento relevante para alcançar uma perspectiva direcionada para um *vir-a-ser-profissional* no futuro é a de *Estudante-dedicad(o)*. Depois de sua experiência como *Aprendiz-Responsável*, George passa a se interessar mais pelos estudos. Ele percebe que, para alcançar o objetivo de *Ser-profissional* é preciso “investir” em si mesmo, em algo que possa contribuir para alcançar seus objetivos (“*ser um profissional melhor*”). Então, George decide fazer cursos de curta duração (p.ex. manutenção de computadores) e, depois, passa em um exame para um curso técnico bastante concorrido. Marcelo, também, investe mais na sua área de interesse. Ele compra um computador, faz um curso de programação de computadores e,

além disso, torna-se autodidata, estudando sozinho para aprimorar seus conhecimentos e praticando em casa, no computador que comprou com o dinheiro poupado. Neuza entra na universidade e paga seu curso com o dinheiro do trabalho. Ela permanece trabalhando durante todo o período da universidade, conciliando trabalho e estudo, pois considera que, além do sustento pessoal, o trabalho pode ensinar coisas úteis para sua vida profissional (p.ex. rotinas administrativas). Mesmo quando pediu demissão para ficar estagiando, ela já havia poupado uma quantia significativa, de forma a poder estagiar na sua área de interesse sem se preocupar com seu próprio sustento. Conforme explica George, tudo isso parece decorrer de uma visão amadurecida que os jovens desenvolveram do futuro: “*Isso fez já eu ter um conceito amadurecido do futuro e do que eu posso fazer pro meu futuro ser melhor. Eu posso traçar caminhos. ‘Vou fazer isso, pra ver se eu consigo isso aqui, pra chegar ali’*”.

Construindo uma Cadeia Hierárquica Intransitiva de Posicionamentos

É possível pensar que os jovens desenvolveram uma perspectiva internalizada do futuro, que direciona suas ações para algo que ainda não são, mas pretendem *tornar-se*. Assim, uma integração em níveis mais altos começa a desenhar-se. Desde o ponto inicial de integração e diferenciação, alcançado pela meta-posição *Aprendiz-Responsável*, um *vir-a-ser-profissional* passa a orientar o sistema do *self* dos jovens. Esta integração ocorre em uma relação coordenada entre o que já emergiu (do passado em direção ao presente) e o que ainda pode emergir (uma seleção de possibilidades futuras).

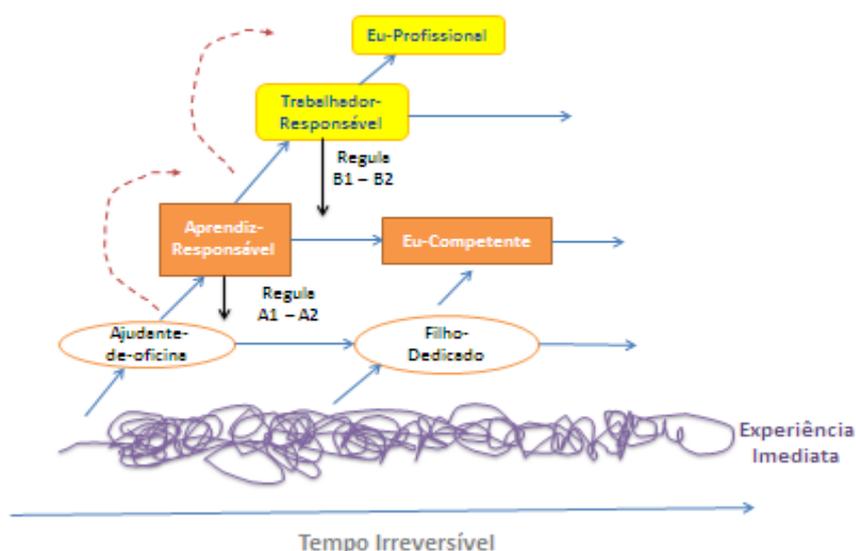
Esta integração se transforma em uma ferramenta para atingir um determinado objetivo – *Ser-profissional* – e vai, progressivamente, orientando novas diferenciações, orientando os movimentos e ações dos jovens nesta direção. Novos *ciclos de produção de sentidos* vão, assim, emergindo. As atividades de trabalho e o dinheiro ganho passam a ter um papel fundamental de suporte a novas transformações. São posicionamentos coadjuvantes, que empoderam o sistema do *self* na direção de *Ser-profissional*. Em termos do *Modelo de Equifinalidade das Trajetórias (TEM)*, tornam-se *pontos obrigatórios de passagem* na direção de *Ser-profissional*.

A projeção *vir-a-ser-profissional* é uma síntese generativa de novos saltos. A cada novo posicionamento emergente vão sendo criados novos níveis da *cadeia hierárquica intransitiva de posicionamentos entrelaçados*. Neste movimento, posicionamentos anteriores vão sendo “*costurados*” *semioticamente* com projeções futuras, que trazem novo sentidos de si e do mundo ao sistema do *self*. O *vir-a-ser-profissional* (Eu-profissional) emerge como

uma versão poderosa de si mesmo carregada de afeto, capaz de integrar sentidos passados com sentidos futuros, criando uma continuidade do *self* no fluxo do tempo irreversível.

Portanto, na *cadeia hierárquica de sentidos entrelaçados*, os signos promotores funcionam como *pontes de sentido* entre diferentes tempos da experiência (i.e. passado e futuro). Eles são poderosos porque promovem a *integração* e *ampliação* de sentidos de si e do mundo, ao mesmo tempo que *diferenciam* sentidos anteriores, mais *limitados*.

Figura 20. *Autorregulação* através da cadeia hierárquica de produção de novos sentidos



A Figura 20 ilustra o mecanismo de *autorregulação* criando uma *cadeia hierárquica de produção de novos sentidos*. Esta cadeia se forma a partir de “saltos” qualitativos nos quais os posicionamentos anteriormente presentes no campo do *self* (p.ex. como Ajudante-de-oficina e como Filho-dedicado) vão sendo, simultaneamente, *integrados* e *diferenciados* por posicionamentos emergentes em um nível superior (um nível mais abstrato) da “*arquitetura do self*” (p. ex. *Aprendiz-Responsável*). Estes novos posicionamentos passam a exercer um controle flexível sobre os posicionamentos anteriores (A1 e A2), regulando suas relações. Novos “saltos” vão sendo produzidos, dando origem a outros posicionamentos (p.ex. *Trabalhador-Responsável*), a partir de confrontos dos jovens com circunstâncias específicas dos contextos nos quais transitam. O processo gera signos poderosos gerando signos poderosos que dominam o cenário das relações dialógicas na principal esfera da vida dos jovens – o trabalho.

Novos *ciclos de produção de sentidos* projetam uma *visão antecipada* daquilo que os jovens podem *vir-a-ser* no futuro – orientando seus sistemas de *self* na direção de algo que eles *ainda não são*, mas podem *tornar-se* – integrando e diferenciando *qualidades anteriores com um vir-a-ser projetado*. Esse processo possibilita a continuidade do *self* através do tempo (passado-presente-futuro), uma vez que surge como uma integração e diferenciação de diferentes tempos (i.e. “passado” e “futuro”), em uma transformação não apenas *diacrônica* de novos sentidos, mas também *hierarquicamente superior*. Cria-se, assim, uma cadeia *hierárquica intransitiva* que tem como eixo central a o *vir-a-ser-profissional* (uma versão do *self* projetada no futuro), que emergiu como um signo generalizado situado no nível mais alto (i.e. mais amplo) da hierarquia semiótica, capaz de integrar diferentes tempos vividos pelos jovens e direcionar suas trajetórias de desenvolvimento.

Criando uma “Arquitetura do Self” Através do Tempo

A noção de *cadeias hierárquicas intransitivas* é relevante porque mostra que a emergência de signos promotores – mais especificamente – de meta-posições promotoras – é fundamental para a construção de uma *“arquitetura do self”* ao longo do tempo. Promovendo, simultaneamente, uma *integração e diferenciação* do sistema do *self*, os signos ou posicionamentos promotores possibilitam à pessoa – e principalmente aos jovens – construir formas de funcionamento capazes de gerar uma pré-adaptação diante da incerteza do futuro.

As hierarquias assim constituídas são *intransitivas*, ou seja, irreversíveis, pois constituem pontos de não retorno. Diante da emergência de uma *meta-posição integradora* não há mais reversibilidade para um posicionamento anterior, porque há uma diferenciação qualitativa que se produz neste ponto de bifurcação. O novo posicionamento é *qualitativamente diferente* dos posicionamentos anteriores. No entanto, intransitividade não implica *rigidez*. A *“arquitetura do self”* alcança um nível mais alto e os novos sentidos passam a exercer um controle *flexível* sobre sentidos anteriormente produzidos. Ao contrário, sem a constituição de tais hierarquias, é que podemos pensar em uma *rigidez* no campo do *self*. Então, as *cadeias hierárquicas de sentidos entrelaçados* são essenciais para criar uma orientação para o futuro no sistema do *self* ou um *“entrelaçamento”* multivocal entre os posicionamentos, como propõe Raggatt (2012).

Conforme vimos anteriormente, mediante a construção de hierarquias de sentidos em torno do posicionamento como *Aprendiz-Responsável*, os jovens George, Marcelo e Neuza foram capazes de distanciar-se da experiência imediata e colocar em perspectiva seus

posicionamentos anteriores, a partir de uma expansão de sentidos *Ser-profissional* (na esfera do trabalho) – *Aprendiz-Responsável, Trabalhador-Responsável e Estudante-dedicado*. Essa dinâmica foi possível pela projeção de um *vir-a-ser-futuro (ser-profissional)*, que antecipa para os jovens algo que ainda não são, mas pretendem tornar-se. Eles construíram novas identidades, negociando entre vários posicionamentos em um cenário permeado por múltiplas vozes. Emergiu uma nova versão do *self* :“*Ser-Profissional*”. Ela remete a uma perspectiva integrada e integradora de si, irradiando sua influência a diferentes dimensões da vida, e possibilitando uma superação dos desafios que se colocam em diferentes contextos e dimensões de tempo. Os jovens passaram a ter outra visão acerca de suas próprias vidas, do papel proativo que têm para conseguir o reconhecimento social e para conquistar seus objetivos.

Entretanto, tal processo não se deu de forma linear. Ele é perpassado por idas e vindas, avanços e retrocessos, conflitos e ambivalências. Entretanto, o avanço na direção da superação envolve “saltos” qualitativos e *sínteses generativas* – em um movimento intransitivo pela busca de novos sentidos. O resultado é que eles puderam reposicionar-se, tanto em relação ao passado, quanto em relação ao futuro. Pois o futuro é povoado por *diferentes alternativas ou modos de ser* (empreendedor, instrutor de informática, coordenador de projetos) e o passado é *reconstruído* e se converte em “*recurso*” para a mudança. Com isso, eles são capazes de “*traçar os próprios caminhos*” e de “*prosseguir crescendo na carreira*” ou de “*construir um oceano azul de tranquilidade profissional*”.

O modelo proposto para a construção de uma perspectiva de tempo orientada para o futuro complementa aquele proposto Raggatt (2012), em sua elaboração acerca dos *cronótopos pessoais (personal chronotopes)*. O autor apresenta uma perspectiva inovadora, ressaltando que os processos de mediação apontam tanto na direção da *sincronia* dos posicionamentos no tempo quanto da *diacronia* dos processos *autorreguladores*. No entanto, seu modelo enfatiza a na *sucessão* de posicionamentos no tempo. Consideramos que tal perspectiva implica certa linearidade, pois as *cadeias de posicionamentos* permanecem relativamente *fixas* ao longo do tempo, visto que emergem a partir de uma reconstrução do passado feita no momento presente – pelo autor da narrativa (ver análise do caso apresentado por Ragatt). Acreditamos que o modelo por nós desenvolvido, partindo de uma visão prospectiva do desenvolvimento longitudinal dos casos em análise, permite mostrar melhor qual o mecanismo de emergência de novos padrões de interconexão e entrelaçamento de posicionamentos emergem no campo do *self* ao longo do tempo. Este mecanismo envolve a construção de *cadeias hierárquicas de sentidos*, configurando *múltiplos níveis de*

organização entre os posicionamentos. Consideramos, assim, que a emergência das metaposições promotoras é fundamental para construir uma verdadeira “*arquitetura do self*” no tempo-espaço.

Caso Nelson*
***A Regulação Semiótica através de Signos Inibidores:
Criando um Ciclo de Produção de Sentidos Rígidos***

Nos capítulos anteriores desta tese buscamos explorar os mecanismos de autorregulação semiótica que atuam no campo do *self*, operando uma série de processos fundamentais envolvidos na experiência de “ser jovem”. Mais especificamente, tentamos descrever como determinados processos podem tornar-se *promotores* de transformações no campo do *self*, facilitando dinâmicas afetivo-semióticas e contribuindo diretamente com a emergência de três processos centrais ao desenvolvimento do *self*: a construção de um sistema de valores, a criação do sentido de pertencimento, em diferentes esferas da experiência nas quais os jovens transitam, e de uma perspectiva de tempo orientada para o futuro. Tais processos estão interligados e nesta tese foram abordados de forma mais detalhada, individualmente, por questões didáticas. Nosso foco foi explicitar a dinâmica do *self* em movimento, na tentativa de compreender os mecanismos que facilitam a emergência de novas configurações do sistema do *self*, possibilitando a continuidade após rupturas.

A ênfase dos capítulos anteriores recaiu sobre os mecanismos que atuam na *promoção das sínteses catalíticas e generativas*, capazes de introduzir a multivocalidade no campo do *self*, aumentando a dialogicidade e fomentando o desenvolvimento de novas pontes de sentido entre passado e futuro, bem como a integração entre diferentes esferas da experiência. Contudo, nem todos os processos de autorregulação atuam no sentido de *promover* o desenvolvimento. Há situações em que a autorregulação pode trazer mais rigidez ao sistema do *self*, criando *barreiras* que *dificultam* ou *inibem* a emergência de novas formas de ser, de novos sentidos de si e do mundo. Neste capítulo vamos buscar descrever justamente como a *autorregulação* pode levar a processos *inibidores* de transformações no campo do *self*.

Este capítulo consta de três partes. Na primeira, iremos desenvolver uma compreensão dos processos de *autorregulação* semiótica-dialógica envolvidos na *inibição* da mudança no campo do *self*. A segunda parte apresenta o caso do jovem Nelson que ilustra como – ao longo do período que vai dos 16 aos 21 anos – o jovem navega entre campos de sentidos antigos e novos, tentando superar as incertezas que emergem a partir

* Esse texto encontra-se publicado em inglês na revista *Integrative Psychological and Behavioral Science Online First* (2012) (DOI) 10.1007/s12124-012-9223-x.

da sua entrada no mundo do trabalho, mas é incapaz de construir uma nova perspectiva para si mesmo e para seu o futuro. A terceira parte elabora acerca dos mecanismos que entram em jogo na produção de um *ciclo de produção de sentidos rígidos*, capaz de inibir inovações e contribuindo para *a manutenção de padrões problemáticos de ação, pensamento e sentimento*, que podem levar a uma *rigidez na configuração do self ao longo do tempo*.

Processos Promotores e Inibidores de Inovações

De acordo com a Psicologia Cultural, a *mediação semiótica* é o processo que permite aos seres humanos sintetizarem novos sentidos, tanto no domínio reflexivo (i.e., através de generalizações dos sentidos das palavras), quanto no domínio afetivo (Valsiner, 2008). A *mediação* é o mecanismo central que opera a construção de novas formas de sentir, pensar e agir no mundo. A emergência de novas formas envolve a capacidade de questionar *o que é*, imaginar um possível *vir-a-ser* futuro (*como-se*) e, continuamente, projetar-se num campo de sentidos imaginados, de forma a orientar sua trajetória de vida (Abbey, 2012a ; Abbey & Valsiner 2005,).

Valsiner (2004) propõe que alguns signos produzidos em níveis superiores de simbolização – os signos promotores – podem atuar como *meta-signos* capazes de regular / definir / organizar as relações entre signos que operam em níveis inferiores de simbolização da experiência. Em tais circunstâncias, os signos podem se tornar *promotores* ou *inibidores* de uma melhor adaptação entre a pessoa e o ambiente, antecipando possíveis formas de adaptação (Valsiner, 2004). Nessa direção, signos ou posições promotoras podem originar uma reconfiguração dinâmica das relações entre posicionamentos no campo do *self*.

De acordo com Hermans e Hermans-Konopka (2010), tais posições são relevantes para reorganização o sistema do *self* ao longo do tempo, pois conferem uma nova ordem e direção à multiplicidade de posicionamentos no campo do *self*. As posições promotoras são responsáveis, justamente, por facilitar a integração entre posicionamentos antigos e novos e assumem um papel relevante no repertório de posicionamentos, facilitando a emergência de níveis mais elevados na “arquitetura do *self*” (Hermans & Hemans-Konopka, 2010). Os autores ressaltam que posições promotoras facilitam, simultaneamente, a criação de continuidades e a descontinuidades no campo do *self*. Isso ocorre porque, embora sejam capazes de integrar posições passadas e novas

(continuidade), produzem também o surgimento de algo novo na paisagem do *self* (descontinuidade).

No entanto, conforme ressaltam alguns autores, os processos de regulação semiótica não operam somente *promovendo* adaptações entre pessoa e ambiente. Eles também podem *inibir* ou *dificultar* tais adaptações (Beckstead et al., 2009; Cabell, 2010). Enquanto os signos promotores emergem como campos carregados de afeto, operando no sentido de facilitar a abertura da hierarquia semiótica, os signos inibidores parecem atuar de forma a *bloquear* ou *inibir* a emergência de sentidos alternativos, dificultando a orientação da pessoa em direção ao futuro (Beckstead et al., 2009, Valsiner, 2004).

Os processos promotores vêm sendo bastante estudados tanto no campo da *Psicologia Cultural* quanto da *Teoria do Self Dialógico*, no entanto, pouco se sabe ainda sobre a atuação dos processos inibidores. Nesta tese propomos considerar que os mecanismos associados aos processos inibidores funcionam em direção oposta aos processos promotores, *bloqueando* ou *dificultando* a emergência de inovações desenvolvimentais. Nessa linha, ao invés de *sínteses catalíticas* geradoras de transformações no campo do *self*, os processos inibidores seriam responsáveis pelo fechamento da hierarquia semiótica, aumentando a rigidez no campo do *self*.

Signos fortes e fracos e seu papel nos processos semióticos

As concepções desenvolvidas por Abbey (2012a) em torno do papel da ambivalência nos processos desenvolvimentais e sua superação podem ajudar na compreensão dos mecanismos que atuam nos processos inibidores. A autora ressalta que as ambivalências funcionam como motor dos processos desenvolvimentais e que a produção de novos sentidos está associada à superação das ambivalências. Abbey sugere ainda que, para se compreender como as pessoas produzem sentidos em suas vidas cotidianas, é necessário considerar a forma como elas lidam com os níveis de tensão que emergem entre as perspectivas alternativas. A autora observa que existem três níveis de ambivalência relacionados com a produção de sentidos: 1) quando o nível de ambivalência é *nulo*, a pessoa não se engaja na construção de sentidos; 2) quando o nível de ambivalência é *moderado*, a pessoa constrói sentidos de maneira errática e flexível, i.e. os sentidos emergentes são *frágeis* ou *flexíveis* e permitem orientar ações na direção de uma mudança nas condições futuras; e 3) quando a ambivalência alcança o nível *máximo* de

tensão, a pessoa constrói *signos fortes* que trazem rigidez ao sistema de sentidos, ou então, *abandona* totalmente o processo de construção de sentidos.

Estas ideias são relevantes porque permitem compreender que a emergência de signos *frágeis* (i.e. flexíveis) pode estar associada aos processos promotores de transformações e mudanças no campo do *self*, enquanto a emergência de signos *fortes* pode estar associada com os processos inibidores, dificultando a mudança pelo aumento da rigidez no sistema do *self*. Contudo, ainda é necessário aprofundar o conhecimento acerca de como as pessoas alcançam tais níveis de construção de sentido em diferentes circunstâncias de vida. Nosso estudo se volta, especialmente, para compreender como os jovens, que transitam em novas esferas da experiência, negociam a superação das ambivalências emergentes e podem, nesse processo, criar signos fracos e/ou fortes, que vão facilitar ou dificultar os processos de mudança.

Uma tentativa de compreender como os jovens lidam com ambivalências foi elaborada por Zittoun (2006a, 2007). A autora sugere que uma dinâmica semiótica é criada para ajudar a pessoa a superar as rupturas e reduzir as tensões emergentes à medida que ela negocia, modifica e transforma de maneira pessoal os significados culturalmente partilhados. Tal processo cria novos *arranjos semióticos no campo do self* capazes de organizar e/ou (re)estruturar sua trajetória de vida, *costurando* ou *entrelaçando* o passado e futuro no presente (Mattos & Chaves, 2011; Zittoun, 2012).

Conforme exemplificamos nos capítulos anteriores, a *costura* ou *entrelaçamento* semiótico parecem estar associados com a emergência de *signos promotores*, que criam novos sentidos alternativos no campo do *self*, situados em níveis hierárquicos superiores. Além disso, a produção de signos *flexíveis* e de signos *fortes* pode, ainda, estar associada às discontinuidades e rupturas experimentadas pelos jovens, demandando a construção de novas identidades, aprendizagens e sentidos de si (Zittoun, 2006a). No entanto, embora traga contribuições relevantes relacionadas às transições na juventude, Zittoun não aborda diretamente a dinâmica dos processos *autorreguladores* que atuam no *self* ao lidar com as rupturas. Mas esses mecanismos mostram-se essenciais à produção de novos sentidos. Além disso, é necessário considerar mais diretamente a forma como o processo de transição pode estar associado à superação de ambivalências na construção de novos sentidos de si e do mundo, avançando na compreensão de como as transições se relacionam com a *dialogicidade* no sistema do *self*.

As transformações dinâmicas ocorridas após rupturas encontradas por jovens implicam uma reconfiguração nas relações entre posicionamentos no sistema do *self* (I-

Positions). Depois que um(a) jovem enfrenta uma ruptura significativa (como, por exemplo, quando ele/a entra no mundo do trabalho), os posicionamentos dominantes podem não responder às mudanças emergentes em suas esferas de experiência. Sendo assim, novas posições e sentidos têm de ser criados para que ele possa lidar com as novas situações e com as tensões emergentes nesses momentos (Zittoun, 2006).

Neste capítulo, vamos analisar, especificamente, os processos autorreguladores que podem *inibir* a emergência de novos sentidos no campo do *self* após rupturas. Buscaremos mostrar como um jovem navega entre campos de sentidos e posicionamentos antigos e novos, tentando superar as incertezas, mas é incapaz de construir uma nova perspectiva de si mesmo e do futuro. Em virtude disso, ele não consegue criar pré-adaptações holísticas capazes de orientar suas ações em direção ao futuro. Acreditamos que tal processo esteja relacionado à *emergência de fortes signos inibidores, levando tanto à rigidez no sistema do self quanto à impossibilidade de construir pontes entre o passado e o futuro, tal como ocorre nos processos promotores*.

Sugerimos, assim, que a emergência de novos posicionamentos no campo do *self* pode ser *bloqueada* ou *inibida* pela ação de signos *fortes*. Nesse sentido, propomos que os *processos microgenéticos de autorregulação*, que ocorrem em momentos específicos de ruptura-transição na trajetória desenvolvimental, atuam no sentido de *inibir* a emergência de novidades, bloqueando ou dificultando a construção de trajetórias alternativas numa perspectiva de tempo longitudinal. Assim, a análise do caso a seguir busca mostrar como o jovem *Nelson* constrói e negocia posicionamentos e reposicionamentos do *self*, ativando um *ciclo de produção de sentidos rígidos*, que contribui para *manutenção de padrões problemáticos de ação, pensamento e sentimento*, culminando numa maximização da ambivalência e da ansiedade e levando ao aumento da *rigidez na configuração do self* ao longo do tempo.

Estudo de Caso

Nelson

Nelson é um jovem afrodescendente que vive com seus pais e irmãos (dois irmãos e uma irmã) em um bairro pobre, situado na periferia da cidade de Salvador, Bahia. Seu pai é mecânico de automóveis em uma empresa de ônibus urbano e sua mãe também trabalha na mesma empresa, como auxiliar de serviços de limpeza. Antes de entrar no programa de aprendizagem da ONG, Nelson não tinha experiência anterior de trabalho

pago. Quando ele começou a participar no programa, aos 16 anos de idade, estava cursando o 1º ano do Ensino Médio e foi contratado como aprendiz na mesma empresa em que seus pais trabalhavam.

Primeiro Momento: “Era muito trabalho para uma pessoa só”

Na primeira entrevista, Nelson tinha acabado de completar 18 anos de idade e nos contou sobre a ruptura que enfrentou mais ou menos um ano antes, quando ele começou a trabalhar como aprendiz. Seu pai procurou esta oportunidade para Nelson na empresa onde ele próprio trabalhava, pois a empresa estava oferecendo vagas de aprendizes para os filhos dos funcionários. Nelson foi surpreendido quando seu pai um dia lhe acordou dizendo: “*Vamos, acorde! Você precisa tirar sua carteira de trabalho! Você vai ser menor aprendiz na empresa em que eu trabalho*”. Ele tinha 16 anos e passava a maior parte de seu tempo em casa, na escola, ou se divertindo com seus colegas de escola. No início do programa, ele passou quatro meses em treinamento na ONG e, mais tarde, começou a trabalhar no departamento administrativo da empresa de ônibus. Ele considerou esse momento como uma ruptura significativa em sua vida, porque quando ele chegou à empresa, percebeu que não estava preparado para o tipo de tarefas que tinha de executar, uma rotina muito pesada no departamento de multas de trânsito. Além disso, não contava com o apoio dos colegas de trabalho.

Quando chegou à empresa, da mesma forma como outros aprendizes em nosso estudo, Nelson informou que “*sentava lá e não tinha nada pra fazer e [apenas observava] as pessoas fazerem tudo*” e pensou que “*não havia ninguém que tivesse paciência para ajud[á-lo]*” a aprender sobre suas atividades e tarefas. Todavia, logo ele começou a trabalhar no departamento de multas, com muitas de tarefas exigentes e apenas um funcionário para cuidar de tudo. Nelson não podia contar muito com ele para apoiar seu próprio trabalho, porque ele estava sempre muito ocupado. Foi Diana – uma funcionária de outro departamento – quem explicou a Nelson o que tinha que fazer. Foi ela quem acompanhou seu desempenho à medida que ele começou a cuidar de “*todas as multas que chegavam à companhia.*” Relatando sobre o tipo de atividade na qual estava engajado na época, Nelson explicou:

Eu lidava com todas as multas que chegavam à empresa. Havia um funcionário no meu departamento que cuidava das multas [antes de eu chegar], mas aí [ele] começou a fazer outras coisas e eu fiquei responsável por lidar com todas as multas durante o período em que trabalhei como aprendiz na empresa. Quando um motorista de ônibus atravessava um sinal vermelho, meu trabalho era ligar para

ele e tentar entrar num acordo com ele sobre o pagamento da multa. O motorista tinha que pagar [o valor devido] à companhia e aí a companhia pagava o valor correspondente [ao Detran]. Esse era o tipo de negociação que eu tinha que fazer. Eu era responsável por isso."

Nelson se sentia desconfortável e considerava as tarefas que tinha que executar como “*um grande desafio,*” e mesmo um “*fardo*”, porque “*havia milhares de multas para serem negociadas com os motoristas de ônibus*” e ele sempre tinha “*pouco tempo para fazer tudo*”. Ele enfatizou que, em seu departamento, “*tudo tinha que ser resolvido pra ontem*”. Assim, além do alto grau de responsabilidade, Nelson tinha que negociar com os motoristas de ônibus e tentar convencê-los a pagarem as multas, isso de uma maneira cuidadosa para não extrapolar a data em que a multa vencia. Ele sentia que “*era muito trabalho pra uma pessoa só*”.

A respeito de seu relacionamento com os colegas de trabalho, Nelson não gostava da maneira como era tratado. Tinha uma visão negativa sobre local de trabalho em geral. Senta-se muito só e isolado, já que não contava com a ajuda e suporte de ninguém para realizar suas atividades. As pessoas não colaboravam muito com ele e, segundo relatou, chegavam a fazer *maldade*. Nelson explicou: “*Elas sabiam da minha dificuldade e não ajudavam, elas queriam que eu me desse mal*”. Ele se achava “*ingênuo*”, pois “*confiava demais nas pessoas*”, pensando que “*todo mundo era bonzinho*” e “*não [lhe] fariam mal*”. Mas ficou desapontado com os colegas, porque eles “*sabiam o quão exigente era [o] trabalho e quais eram as dificuldades dele, mas não [o] ajudaram ou alertaram*”. Nelson sentia que, embora “*confiasse nas pessoas, elas não eram dignas da confiança que [ele] havia depositado nelas*”. Assim, o afeto predominante no local de trabalho era um sentimento de desconfiança e desapontamento, bem como de solidão e isolamento.

Refletindo sobre seu relacionamento com Diana, Nelson reconheceu que ela era a única pessoa que lhe dava apoio e monitorava seu trabalho. Ele achava que, em alguns momentos, a ajuda dela era útil. Mas, em outros momentos, Diana era “*muito dura*” com ele. Nelson conta que “*ficou chateado quando um dia ela reclamou da dificuldade [dele] de terminar as tarefas no prazo.*” Ele explicou que, algumas vezes, deixava tarefas para o dia seguinte, mas ao fazê-lo, tornava a situação ainda mais complicada, já que tinha de manter um cronograma apertado. Tinha que fazer tudo no prazo certo. Caso contrário, as multas se acumulavam e a empresa tinha que pagar um valor ainda mais alto. E ele não queria levar a culpa. Portanto, algumas vezes, ele trabalhava até tarde da noite, para evitar uma sobrecarga de trabalho no dia seguinte e conseguir cumprir os prazos apertados.

Ao falar mais sobre como se sentia, Nelson refletiu:

Eu tinha que assumir responsabilidades demais no trabalho que eu tinha que executar e houve um momento em que eu estava me sentindo muito sobrecarregado com minhas tarefas ... Algumas vezes eu me preocupava com as coisas que já estavam chegando ao final do prazo. E eu recebia um sermão toda vez que minhas tarefas ficavam atrasadas. Aí quando eu ia pra casa, eu ficava muito preocupado. Algumas vezes eu chegava em casa muito estressado e dizia à minha mãe que não queria mais trabalhar lá. Houve um momento em que eu pensei que não servia para aquele trabalho.

Contudo, à medida que o tempo foi passando, Nelson criou uma rotina de trabalho e sentiu que havia “*inventado novas formas de fazer as coisas*”. Criou procedimentos novos, que não existiam antes da sua chegada. Com isso, achou que “*as pessoas começaram a confiar mais [nele], por saberem que [ele] terminaria [suas] tarefas no tempo esperado*”. Com o passar do tempo, Nelson passou a acreditar mais em si mesmo, a acreditar que “*poderia fazer qualquer coisa*”. Passou a se sentir como se fosse efetivamente “*um funcionário da empresa.*” Ele achava que tinha “*começado como aprendiz na empresa*”, mas já “*trabalhava como se fosse um funcionário*”, pois tinha as mesmas responsabilidades dos outros funcionários.

Todavia, com a proximidade do fim do contrato de aprendizagem, a empresa informou ao jovem que ele não seria contratado como funcionário, porque, naquela época, ele era menor de 18 anos (ele tinha 17 de idade) e ainda precisava cumprir o serviço militar. Então, a empresa decidiu contratar outra pessoa para substituir Nelson, assumindo uma nova função que havia sido criada em seu departamento. A esta altura, Nelson não se via mais “*como um aprendiz*”. Ele “*achava que parecia mais com um funcionário da empresa*” e pensava: “*que paraíso é trabalhar lá!*” Sendo assim, quando chegou a hora de deixar a empresa, Nelson ficou “*tão triste, (...) que até chorou*”.

Refletindo sobre suas expectativas em relação ao futuro, Nelson contou que “*esperava voltar a trabalhar naquela mesma empresa*”, pois as pessoas o deixaram confiante de que poderia “*retornar um dia [para lá]*”. Ele ponderou que a empresa havia lhe dado “*grandes oportunidades de crescimento*”. Mas também revelou que sua “*opinião estava constantemente mudando*”, que estava “*um pouco confuso*” acerca dos objetivos que queria alcançar. Ele pensava que um dia poderia voltar a trabalhar na empresa de transportes e, “*dependendo do tipo de atividade que fizesse lá, tentaria se formar em alguma profissão*”.

Ao refletir mais acerca do que pretendia fazer no futuro, Nelson revelou que se arrependeu de não ter “*guardado um pouco do dinheiro que ganh[ou]*” trabalhando como aprendiz. Ele disse que gostaria de ter feito um curso para aprimorar seu currículo. Queria dar continuidade a sua educação, mas todo o dinheiro que recebeu havia sido gasto em bens de consumo, tais como roupas e academia de ginástica. Nelson gastou o dinheiro com coisas que seus pais não podiam lhe dar. Revelou que, quando teve oportunidade, “*não pensou muito sobre isso, não investiu em si mesmo, em coisas que beneficiariam [seu] futuro*” Portanto, naquele momento, estava procurando um emprego e pensava que qualquer um seria bom.

Segundo Momento: “Minha atitude me faz regredir”

Em torno dos 21 anos de idade, Nelson nos contou sobre outra mudança significativa em sua vida: sua *transição para um novo emprego*. Depois de passar algum tempo desempregado, fazendo bicos (i.e. trabalhos precários – tais como trabalhar como garçom), Nelson começou a trabalhar havia mais de um ano em uma pequena livraria localizada no bairro onde morava. Neste emprego, ele realizava inúmeras tarefas, tais como atendente, caixa, controlador de estoque. Quando falou sobre as mudanças em sua vida profissional, Nelson refletiu que havia, progressivamente, se tornado mais consciente de suas responsabilidades. Naquele momento, precisava assumir a responsabilidade tanto pelos seus erros, quanto por seus sucessos.

Refletindo sobre como estava se sentindo, Nelson contou que estava mais crítico em relação à atitude das pessoas e menos otimista em relação a si mesmo e ao seu país. Ele afirmou que havia, finalmente, aprendido o que era um local de trabalho e que “*não gostava do que via.*” Ele estava bastante desapontado com o trabalho na livraria, não apenas com a empresa, mas também com os donos e os colegas de trabalho. Ele explicou que a empresa tinha muitas irregularidades trabalhistas, muitas dívidas com pagamento de tributos e salários de seus funcionários. Outro aspecto que também o incomodava bastante era o fato de que ele havia sido contratado como *Vendedor Balconista*, mas, na realidade, estava executando várias outras tarefas na empresa. Ele sentia que merecia um reconhecimento por isso, tal como um salário mais alto, ou uma promoção.

Ao falar sobre o que estava fazendo na livraria, Nelson explicou que houve um momento em que ele estava “*sob muita pressão*”, pois havia “*assumido responsabilidade demais*” ao decidir ajudar seu chefe a abrir outra loja em um bairro vizinho. Ele refletiu

que “*era a pessoa [da loja] mais preocupada com a inauguração da nova filial*”. Então, perguntou ao chefe o que necessitava ser feito e este lhe disse que precisava contratar eletricista, carpinteiro e encanador. Com a permissão do chefe, Nelson contratou esses trabalhadores e passou a supervisionar diretamente suas atividades.

Conforme lembrou, na época, muitos de seus colegas “*questionaram [sua] habilidade*” para assumir aquele nível de responsabilidade. Eles “*costumavam fazer pouco caso e dar risada da cara*” dele. Entretanto, Nelson ignorou suas piadas e continuou fazendo o que era necessário para que a nova loja fosse inaugurada, mesmo na ausência do chefe, que estava viajando. Ele contratou os trabalhadores e organizou tudo para a inauguração da nova livraria. Nelson explicou que “*passou a trabalhar de domingo a domingo, sem folgas,*” e que “*só deixava a obra às 22h todos os dias*” porque “*queria fazer aquilo direito*”. Algumas vezes, ficava muito preocupado com a possibilidade de que algo pudesse dar errado e seu chefe “*cortasse fora sua cabeça*”.

Quando a loja foi inaugurada, seu chefe reconheceu que ele havia feito um bom trabalho e decidiu colocar Nelson para gerenciar a nova loja. Contudo, Nelson não mudou de função, não foi “*promovido*”, como gostaria de ter sido. Assumiu a função de gerente da nova loja, mas continuou formalmente como *Vendedor Balconista* da loja antiga (i.e. acumulando as duas funções). Então, diversos problemas começaram a surgir. Nelson ia trabalhar todos os dias na nova loja, mas quando sua presença era necessária na loja antiga, ele tinha que correr até lá e fazer o que quer que fosse demandado (arquivos financeiros no computador, cálculos de contabilidade, executar atividades de caixa, entre outras coisas). Ele passou a assumir cada vez mais responsabilidades, indo e vindo entre as duas lojas e passando várias horas no computador. A carga de trabalho ficou tão pesada, que ele não conseguia mais suportar. Considerava ser “*muita informação para sua cabeça [resolver]*”.

Com o trabalho e as responsabilidades aumentando continuamente, Nelson sentiu crescer a pressão e a ansiedade. Ele começou a apresentar os sintomas de um colapso nervoso (i.e. *crise de estresse*), tais como *tremor no corpo todo* e *insônia*. Nelson contou que temia que as coisas não dessem certo. Mas não queria falar com ninguém, nem mesmo com a família. Às vezes, nos finais de semana, ele ia até a praia sozinho e lá *esquecia do tempo*. Algumas vezes, durante o trabalho, corria para o depósito e *chorava desesperadamente* porque não conseguia “*lidar com toda aquela responsabilidade*”. A mãe ficou preocupada com a saúde dele e o levou a uma psicóloga. O profissional reconheceu que Nelson estava doente e que precisava descansar em casa por uma semana.

Refletindo acerca de tudo o que aconteceu, Nelson disse que “*por algum tempo, não queria mais continuar neste novo trabalho*”. Ele se sentia terrivelmente triste e desapontado com a empresa e achava que “*não estava tendo uma boa experiência lá, que seria realmente difícil continuar trabalhando lá*”. Diante disso, ele estava procurando por um trabalho melhor, mas achava “*muito difícil conseguir o trabalho que realmente queria*”. Conforme explicou na época:

Não é isso que eu quero pra minha vida. Eu quero [trabalhar numa] companhia onde eu tenha uma colocação profissional melhor e possa continuar progredindo. No momento, meu sonho é trabalhar numa grande empresa. Eu tenho que voltar para a empresa de ônibus onde minha família trabalha¹³.

Ao longo desta entrevista, Nelson repetiu várias vezes que “*sonhava com a oportunidade de trabalhar numa grande empresa, como a empresa de ônibus, porque esta [lhe] permitiria crescer mais [profissionalmente]*”. Refletindo sobre sua experiência algum tempo antes como aprendiz na empresa de ônibus, ele percebeu que realmente tinha estado sob muita pressão lá. Mas comentou que “*amava trabalhar lá*”, que gostava de ter “*aquele tipo de trabalho com muitas, e trabalhar sob um calendário apertado*”. Quando comparou o trabalho aprendiz com o que ele tinha na livraria, Nelson exclamou: “*Oh meu Deus, eu não percebi que eu estava no paraíso quando estava na transportadora!*”. Ele achava que, mesmo estressado e se sentindo exausto no final do dia (conforme repetiu inúmeras vezes), “*sentia muita saudade daquela época*”.

Nelson começou a procurar outro emprego em uma grande empresa, onde poderia ganhar mais dinheiro. Mas estava se sentindo muito triste ultimamente, pois seus problemas financeiros estavam aumentando. Ele não conseguia poupar dinheiro e suas dívidas estavam crescendo, incluindo várias dívidas com cartões de crédito. Ele estava gastando mais porque estava mais ansioso. Como resultado, ele não tinha condições de fazer qualquer curso, nem mesmo para tirar carteira de motorista. Sua mãe tentou ajudá-lo a pagar as dívidas, emprestando-lhe algum dinheiro para quitar parte do cartão de crédito. Mas, ao invés de pagar as dívidas, Nelson gastou todo o dinheiro e fez ainda mais dívidas. Naquele momento, todas as dívidas estavam acumuladas e ele se sentia desesperado. No entanto, a única solução que cogitava era: “*Para que eu possa construir uma nova vida em termos profissionais, em termos de futuro, eu preciso mudar de emprego, eu preciso crescer, eu preciso conquistar novas funções, eu preciso trabalhar numa grande empresa*”.

¹³ Tanto seus pais, quanto seu irmão mais velho trabalhavam na empresa de transporte.

Novamente, Nelson lamentou o fato de que não conseguia guardar dinheiro. Não conseguia investir em algum curso capaz de melhorar sua qualificação e ajudá-lo a conquistar um emprego melhor. Tal como comentou na primeira entrevista, ele continuava sem pensar muito sobre o futuro, gastando todo o seu dinheiro em bens de consumo – bens que ele realmente não precisava. Ele não sabia gerenciar suas finanças e todo o seu dinheiro desaparecia em dívidas. Assim ele explicou: “*boa parte dessas compras [era] por causa da pressão psicológica*” [que estava sofrendo]. Porque ele “*não estava feliz com a empresa*” em que trabalhava, então gastava ainda mais o dinheiro, comprando coisas supérfluas.

Refletindo acerca destes aspectos, Nelson comentou que queria que “*tudo acontecesse rapidamente*”. Ele explicou que não parecia estar “*progredindo,*” porque suas “*atitudes [o] faziam ir pra trás*”, impedindo que ele alcançasse o que almejava. Ele disse que agia como se pudesse prever seu futuro de forma mágica, ao invés de construir planos para o futuro. Além disso, admitiu: “*Eu tenho medo que o que eu prevejo não se torne realidade*”.

Recordando sua infância, Nelson se lembrou de quando costumava ajudar sua mãe com o trabalho de vendedora ambulante nas ruas. Sua mãe era e continua sendo um modelo para ele, pois ela teve que abandonar a escola quando cursava a 7^a série e, quando os filhos eram pequenos, trabalhava duro vendendo pequenas mercadorias nas ruas (com vendedora ambulante). Mais tarde, ela deu continuidade aos estudos e naquele momento estava trabalhando na mesma empresa de transporte que o marido, onde Nelson havia sido aprendiz. Sobre essa experiência, ele recordou:

Eu sempre via minha mãe como um espelho. Ela sempre trabalhou, ela estava sempre nas ruas, vendendo isso e aquilo, e eu estava sempre com ela, eu costumava empurrar o carrinho para ela (na rua), eu estava sempre lá porque eu admirava ela, eu ainda admiro. ... Ela costumava dizer ‘Eu vou conseguir tudo o que eu quiser.’ Ela é como eu, mas eu gasto muito mais dinheiro do que ela. Ela é controlada.

Portanto, Nelson tinha muita identificação com a mãe desde a infância. Ela costumava ser um modelo para suas ações, e ele tinha uma forte ligação emocional com ela. Outra importante reflexão feita por Nelson durante esta entrevista foi relacionada à amizade com seus colegas de classe durante a adolescência. Ele lamentou ter perdido esses amigos ao entrar no programa de aprendiz. Na época em que seu pai o levou para o programa, ele tinha um grupo de amigos na escola que considerava como “*irmãos e*

irmãs”, porque eles tinham uma ligação muito forte, passavam dias inteiros juntos. Mas o programa foi uma mudança significativa em sua vida e ele teve de abandonar o grupo, porque não tinha mais tempo livre. Ele lembrou que ele não tinha muita responsabilidade antes disso. Foi um tempo de “*revolta*” contra as regras – especialmente contra as regras da escola. Eles faltavam aulas e iam para a praia tocar violão durante a tarde inteira. Apesar de ter se afastados dos amigos, ele encarava o programa de aprendizagem como uma grande oportunidade. Mas considerava a perda (o afastamento) dos amigos como uma ruptura muito significativa em sua vida, pois ele esperava que os amigos ficassem ao seu lado por toda a vida. Sobre esta experiência, Nelson lembrou:

Naquela época, eu não tinha responsabilidade com nada, eu voltava pra casa na hora que eu queria. Eu era o mais jovem do grupo, todo mundo era rebelde, todo mundo costumava faltar aulas. Aquela foi minha época de rebeldia, e tudo mudou tão bruscamente... Eu tive que entrar na linha, fazer tudo certinho.

Portanto, Nelson considerava esta entrada no programa de aprendizagem como uma ruptura significativa no seu estilo de vida na época, como algo inesperado. Esta lembrança veio no momento em que ele estava enfrentando uma nova ruptura significativa (embora não estivesse muito consciente disso): sua *crise de estresse* devido à sobrecarga de trabalho na livraria e ao aumento significativo das dívidas com cartões de crédito.

Tabela 8. Síntese dos Posicionamentos de Nelson

Rupturas Emergentes	Esferas da Experiência	Principais Tensões entre Posicionamentos e Estratégias de Superação	Descrição
<p>1ª Entrevista:</p> <p>Entrada no mundo do trabalho como aprendiz; Ruptura com colegas da escola; Fraco desempenho acadêmico.</p>	Trabalho	<p><i>Aprendiz</i> X <i>Jovem-Desqualificado</i> <i>Sem-espaço-lá</i> <i>Isolado</i> ∇ 1º Ciclo do Signo Inibidor: <i>Emergência do</i> <i>Signo inibidos</i> Funcionário-da-Empresa</p>	<p>Discursos Conflitantes: <i>aceitação</i> e desqualificação do jovem aprendiz. Alimentação-Recíproca entre posicionamentos centrais, manutenção de vozes opostas. Depois de algum tempo, o signo inibidor <i>Funcionário-da-Empresa</i> emerge e passa a regular as relações de Nelson com o ambiente.</p>
	Família	<p><i>Filho-Dependente</i> X <i>Gastador-de-Dinheiro</i></p>	<p>Ambivalência entre: ser cuidado e “aceito” pelos pais e apoiado por eles e gastar todo o dinheiro ganho sem poupar nada ou contribuir com as despesas da casa.</p>
	Escola	<p><i>Estudante-Rebelde</i> <i>(I-position latente)</i> X <i>Estudante-Responsável</i></p>	<p>Ambivalência entre: ser um estudante rebelde que perde aulas pra ficar com amigos e ir à praia (<i>I-position latente</i> – revelada somente em momento posterior) e estudante responsável que não se atrasa para a aula após o trabalho</p>
<p>2ª Entrevista:</p> <p>Escalada das Rupturas Entrada no novo ambiente de trabalho; muita responsabilidade no trabalho; escalada das dívidas; aumento da ansiedade e dos sintomas físicos (<i>crise de estresse</i>).</p>	Trabalho	<p>2º Ciclo de Rigidez: Alimentação- Recíproca + Campo de Sentimento Negativo Hipergeneralizado <i>Desconfiança</i> = Signo Inibidor Emergente: <i>Funcionário-da-Empresa</i> (inibe a emergência de sentidos alternativos no ambiente de trabalho)</p> <p>Posição rejeitada: <i>Vendedor Balconista</i> + Retorno de: <i>Jovem Desqualificado</i> + <i>Filho-Dependente-Devedor</i></p>	<p>Encontros com outros no ambiente de trabalho tendem a ser tomados por sentimentos negativos generalizados de <i>desconfiança</i> e <i>isolamento</i>. Nelson assume responsabilidades demais. Re-emerge a posição de Funcionário-da-Empresa que age como <i>inibidor</i> de posicionamentos alternativos futuros, tornando-se uma <i>barreira</i> para a integração e síntese no sistema do self. Na esfera da família, as dívidas com cartões de crédito aumentam muito e ele se sente desesperado. Aprisionado em <i>ilusões</i> e <i>soluções mágicas</i>.</p>
	Família		

Análise

A trajetória de Nelson mostra como o processo de *autorregulação* pode, em certas condições, trazer uma forma de *estabilidade rígida* ao sistema do *self*, através da emergência de *barreiras semióticas* difíceis de serem superadas, que *inibem* ou *bloqueiam* o desenvolvimento. A vivência do jovem enfatiza as *condições nas quais a regulação semiótica pode levar à criação de um ciclo de produção de sentidos rígidos*, um processo inserido no contexto em que o jovem transita. Seu percurso evidencia como as tensões entre posicionamentos ambivalentes dentro do sistema do *self* podem aumentar ao longo do tempo, levando ao surgimento de um signo inibidor que bloqueia a criação de sentidos alternativos. Este processo traz, progressivamente, mais rigidez à maneira da pessoa pensar, agir e sentir. Nesta tese consideramos este padrão como um “*ciclo de inibição de sentidos alternativos*” que, ao longo do tempo, se converte numa *trajetória de produção e manutenção de sentidos rígidos*.

Quais as condições que podem levar à emergência deste padrão de regulação semiótica geradora de inibição?

Para responder essa questão, vamos nos concentrar em dois pontos de bifurcação significativos na trajetória de Nelson, ressaltando as *condições que parecem ser necessárias à ocorrência de um tipo de regulação semiótica* capaz de bloquear o surgimento de sentidos alternativos (i.e. de trajetórias ou perspectivas alternativas em sua vida). O primeiro ponto de bifurcação surgiu quando *Nelson* entrou no mundo do trabalho como aprendiz. O segundo envolveu a aquisição de uma nova função de trabalho e representa uma escalada nas rupturas. A família e a vida escolar – especialmente as atividades de lazer com as quais Nelson e seus colegas da escola se envolviam – eram, naquela época, *as esferas de experiência centrais* na vida do jovem. Portanto, sua dinâmica do *self* estava configurada em torno dos posicionamentos de: *Filho-Dependente* (emergente na esfera da família) e do *Estudante-Rebelde* (emergente na esfera escolar).

A posição dominante – *Filho-Dependente* – emerge das trocas dialógicas entre Nelson e sua família, especialmente nos diálogos com o sua *mãe*, bem como com seu *pai*. Essa posição cria um campo de sentidos que reflete como Nelson vivenciava a família como uma esfera de proximidade e laços entre as pessoas, onde todos se importam uns com os outros e se preocupam pelo bem-estar de todos. Neste sentido, a posição de *Filho-Dependente* expressa o quanto Nelson contava com sua família para ajuda-lo e apoiá-lo nos momentos de necessidade, pois os pais devem agir como provedores das necessidades dos filhos. Essa posição também reflete um sistema de valores relativamente tradicional,

no qual o adolescente deve atuar em conformidade com as opiniões e orientações dos pais. A mãe de Nelson é uma figura proeminente em seu sistema de *self* e parece ser também central na vida familiar, como pode ser visto pela sua identificação duradoura com ela em suas lembranças de infância.

Seu pai também atua como outro social significativo, que está presente em muitos de seus diálogos internos, como alguém que orienta suas opiniões e ações: “*Eu converso bastante com meu pai, e quando eu estava desesperado, ele disse, ‘Você tem que deixar essas coisas nas mãos de Deus e relaxar’*”.

Na esfera da experiência escolar, uma posição latente – a qual não é completamente revelada até o segundo encontro com ele – era a de *Estudante-Rebelde*, expressando os momentos de *liberdade* e *ausência de responsabilidade*, característicos da adolescência de Nelson e anteriores à sua entrada no Programa de Aprendizagem. As lembranças de Nelson mostram que sua entrada no mundo do trabalho foi de alguma forma inesperada, que ele teve de abandonar a vida de lazer que tinha com os amigos. Recordando sua relação com seus amigos na época, Nelson comentou:

Eu tinha meus amigos, que eram importantes para mim [naquela época]. Então meu pai veio...Eles eram meus amigos e eu andava com eles todos os dias...Era como se eles fossem meus irmãos e irmãs, tínhamos uma ligação muito forte... De repente – numa “bela” (sic ironicamente) noite – meu pai me chamou, e disse: ‘Vá correr para tirar uma foto!’ [para tirar a carteira de trabalho] ... Aí foi uma mudança muito significativa na minha vida...porque eu costumava estar o dia todo com meus amigos e então eu deixei eles.

Quando Nelson começou a trabalhar como aprendiz, é possível observar várias *tensões emergindo* em seu sistema de *self*. Ele confronta os discursos ambivalentes existentes no local de trabalho, que tendem, por um lado, a *excluir* os jovens da esfera de trabalho por considerá-los “inexperientes” ou “inaptos” e, por outro lado, a *incluir-los*, dando-lhes a oportunidade de *provar* que são competentes, mediante a execução de tarefas consideradas *desafiadoras*. Portanto, Nelson se sente ao mesmo tempo *desafiado* e *desvalorizado* em seu local de trabalho, oscilando entre posições de *Aprendiz-Qualificado X Jovem-Desqualificado*. Por um lado, as pessoas parecem não se importar muito com a sua presença. Por outro lado, lhe dão tarefas acima de seu nível de qualificação e experiência anterior, sem oferecer-lhe o apoio necessário.

As posições iniciais de Nelson de *Filho-Dependente* e *Estudante-Rebelde* não o ajudam a lidar positivamente com esses discursos sociais ambivalentes e não parecem contribuir com recursos nesse novo ambiente. Pelo contrário, as posições iniciais trazem

ainda mais tensões para o sistema. Na esfera familiar, o *Filho-Dependente* é confrontado com o *Gastador-de-Dinheiro*. Na esfera escolar, o *Estudante-Rebelde* começa a se confrontar com o *Estudante-Responsável*. Estes intercâmbios contribuem para agravar a ansiedade, facilitando a emergência de um *campo afetivo hipergeneralizado de desconfiança* (i. e. um estado afetivo em que um sentimento emerge e domina completamente toda a experiência do jovem, sem que ele consiga identificar a origem do sentimento)¹⁴.

No local de trabalho, as posições opostas emergindo de encontros dialógicos com outros significativos – *Aprendiz-Qualificado x Jovem-Desqualificado* – refletem a luta de Nelson para se adaptar ao novo ambiente e encontrar seu lugar ali, sendo reconhecido pelas pessoas com quem convive. Todavia, prevalecem os sentimentos emergentes de “*desqualificação*” (resultando da combinação entre *inepto* e *desvalorizado*) e de ser “*despreparado*” para realizar as tarefas.

Na esfera familiar, tensões surgem, também, entre a posição dominante *Filho-Dependente* e a posição alternativa *Gastador-de-dinheiro*, que Nelson desenvolveu depois que passou a receber seu salário de aprendiz. Essas duas posições se contrapõem. Pois, enquanto *Filho-Dependente*, Nelson é *cuidado* e *aceito* por seus pais, bem como *apoiado* por eles, mas enquanto *Gastador-de-Dinheiro* ele usa todo o dinheiro que recebe para obter alguma autonomia e para fazer coisas que seus pais não podiam pagar (por exemplo, comprando roupas novas e frequentando academia de ginástica). No entanto, ao gastar *todo* o dinheiro que recebia como aprendiz – sem guardar *nada* para futuras necessidades ou para despesas domésticas – ele acaba se colocando numa posição de dependência ainda maior em relação aos pais.

No contexto escolar, Nelson tinha uma *posição latente*, que só surgiu mais tarde, através das lembranças trazidas por ele em nossa segunda entrevista – o *Estudante-Rebelde*. Na época da primeira entrevista, no entanto, ele relatou dificuldades em ajustar seu novo horário de trabalho às atividades escolares e destacou que seu desempenho acadêmico caiu significativamente depois que ele começou a trabalhar (um padrão relativamente comum entre os aprendizes). Intercâmbios dialógicos entre as posições *Estudante-Rebelde* e *Estudante-Responsável* se intensificam.

¹⁴ O campo de experiência da pessoa torna-se impregnado por um sentimento positivo ou negativo (por exemplo, um sentimento de amor, compaixão ou desgosto, desconfiança, medo etc.), que começa a organizar e regular suas ações e pensamentos, sem a possibilidade de especificar a origem desse sentimento. Por exemplo: a pessoa fica assustada e se abstém de sair para uma caminhada na rua, sendo incapaz de especificar a origem desse sentimento.

Uma análise mais acurada do que acontece com Nelson na esfera do trabalho, ao longo do tempo, permitiu compreender a maneira como ele lida com essas ambivalências. Primeiramente, é necessário reconhecer que Nelson não encontra nem recursos internos, nem tampouco ajuda externa entre os seus colegas de trabalho, para lidar com essas tensões. Podemos ver que sua *impressão negativa* inicial acerca do local de trabalho – refletindo o sentimento de exclusão e isolamento – rapidamente se transforma em um *sentimento hipergeneralizado de desconfiança*. Nelson enfatizou que ninguém lhe parecia *ser confiável* ou oferecer *apoio*, e ninguém demonstrava *confiar nele*, em sua habilidade de executar as tarefas. Esses sentimentos ambivalentes agem como *um campo generalizado de afetos negativos*, capaz de criar um *bloqueio* à emergência de vozes alternativas que poderiam valorizar (positivamente) seus relacionamentos.

Inicialmente, as ambivalências emergem através de suas relações com outros (colegas de trabalho) – exemplificadas por diálogos entre Nelson e sua colega Diana, que supervisionou seu trabalho. Por um lado, ele parece reconhecer que o apoio de Diana foi importante para o desenvolvimento de suas atividades, mas por outro lado, ele não atribuiu um valor positivo a seus comentários. Nelson usou duas metáforas negativas para indicar como ele interpretou comentários de Diana: às vezes ele pensava que ela o estava *“pressionando”* ou *“lhe dando um sermão”*¹⁵. Isto porque toda vez que Diana tentava ajudá-lo, indicando algo que ele poderia mudar ou fazer melhor, Nelson sentia que ela estava sendo muito crítica com ele. Essas percepções refletem a resistência de Nelson em reconhecer e aceitar o apoio dela. Todavia, em suas lembranças de diálogos com Diana, ele também reconheceu sua ajuda como sendo importante para ele. Esses intercâmbios mostram que Nelson estava inicialmente adotando uma *estratégia de alimentação-recíproca* (*mutual in-feeding* – Valsiner, 2002) para superar as tensões emergentes no local de trabalho.

Contudo, esse movimento inicial de *alternância entre posições (opostas) de confiança<>desconfiança* (em *alimentação-recíproca*) não o levou a superar as tensões – não lhe permitiu elaborar *novos* complexos de sentidos e posicionamentos. Ao contrário, resultou numa *escalada da visão negativa dominante* que Nelson tinha em relação a ele mesmo e ao local de trabalho. Depois de algum tempo, ele passou a se sentir triste, solitário e sufocado pelo trabalho. Disse à mãe que não podia mais suportar aquele trabalho. Quando chegava em casa, à noite, sentia-se exausto e estressado. Não conseguia

¹⁵ Semelhante a receber uma "pregação" de um padre na igreja ou de seus pais quando ele faz algo errado.

nem mesmo realizar as atividades da escola. Sentiu que estava assumindo diariamente muita responsabilidade. Queria, inclusive, interromper seu contrato com a empresa. Este aumento da perspectiva negativa corresponde à *hipergeneralização do campo afetivo de desconfiança* e, também, à emergência de *sintomas psicossomáticos*, tais como insônia e exaustão.

Entretanto, ao invés de sair do emprego de aprendiz, Nelson decidiu *persistir*. Ele fez um grande esforço para obter sucesso no trabalho. Desenvolveu uma série de *rotinas e procedimentos* que lhe trouxeram *confiança* na sua própria capacidade de executar bem suas tarefas (desenvolveu novas habilidades). Nesta época, pudemos observar que a estratégia de *alimentação-recíproca* não foi propriamente “superada”, mas em seu lugar emergiu a posição *Funcionário-da-Empresa*. Ao refletir acerca dos eventos que levaram à emergência dessa posição, *Nelson* ressaltou:

Quando eu comecei a executar mais [minhas tarefas], tudo mudou. Eu já estava me sentindo como um funcionário da empresa. Eu nem me lembrava mais que eu era um aprendiz. Eu trabalhava como os outros empregados [sufocado pelo trabalho]. ... Houve um momento em que eu me senti muito sufocado pelas minhas tarefas.

Esta posição emergente possui três características importantes que merecem ser destacadas: (1) *é diretamente alimentada pelo fluxo de discursos contraditórios* que ele experimenta no local de trabalho; (2) *é descrita como se tivesse surgido num passe de mágica, sem um caminho claro de transformação entre as posições anteriores* (p. ex. a posição de *Aprendiz*) *e as posições futuras possíveis*; e (3) *parece permanecer “fixa” ao longo do tempo, pois não sofre alteração, quando ocorrem mudanças no contexto*.

Examinaremos, a seguir, cada uma dessas características mais pormenorizadamente. Em primeiro lugar, a posição *Funcionário-da-Empresa* é alimentada diretamente por discursos contraditórios, existentes no local de trabalho. Ela está relacionada tanto com a carga de trabalho do empregado na empresa, quanto com o nível de “*competência*” (ou “*incompetência*”) ou de “*qualificação*” do funcionário em relação à função de trabalho. Esta posição *não permite a Nelson criar um distanciamento do aqui-e- agora*, do fluxo de suas experiências no trabalho. Portanto, ela não pode ser realmente considerada como uma posição *nova*. Ela consiste na *fusão entre posições já existentes, que vinham se alimentando mutuamente* e que, posteriormente, se fundiram.

Em segundo lugar, embora Nelson reconheça sua habilidade progressiva para executar novas funções e assumir suas responsabilidades, ele *não é capaz de distinguir*

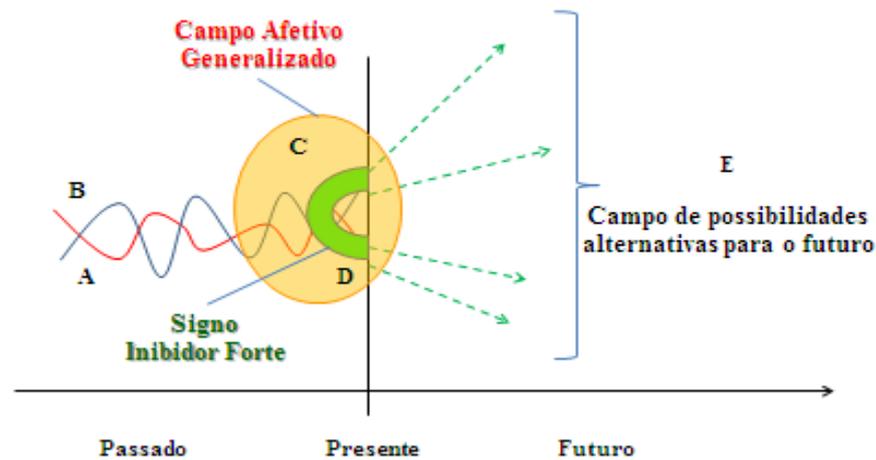
*claramente entre a forma com que ele costumava se ver no passado (como um aprendiz, ou mesmo um estudante) e como ele se vê agora (naquele momento, após a suposta transformação) como *Funcionário-da-Empresa*. Ele não consegue explicar sua transição de *Aprendiz* a *Funcionário-da-Empresa*, que parece ocorrer com um *passee de mágica*. Ele não é capaz de descrever de forma clara o processo ou caminho de transformação das “qualidades” da posição anterior (*Aprendiz*) capazes de *gerar* ou *engendrar* a nova posição (*Funcionário-da-Empresa*).*

Em terceiro lugar, a posição de *Funcionário-da-Empresa* parece manter-se “fixa” (*rígida*), como um tipo de “*ilusão*”, uma vez que ela não reflete a *mudança* das circunstâncias no ambiente de trabalho de Nelson. Por exemplo, ele continua a se posicionar como *Funcionário-da-Empresa* mesmo após a notícia de que ele não poderia ser contratado *como um empregado “de verdade”*, quando do término de seu contrato de aprendizagem. Portanto, essa posição não abre *um espaço imaginário de novas possibilidades* – que permitiria a construção produtiva ou generativa de alternativas de futuro – mas sim *um espaço ilusório fixo*.

Assim, podemos observar que os sentidos que convergem para originar a posição de *Funcionário-da-Empresa* – ao invés de promoverem a emergência de alternativas de futuro – contribuem, na realidade, para sua inibição. Ao invés de facilitar a construção de pontes integradoras entre sentidos passados e futuros no campo do *self* de Nelson, o papel regulador desta posição traz mais *rigidez* a todo processo de construção de sentidos.

Desta forma, sugerimos que essa posição pode funcionar como um *signo forte* no sistema de *self* de Nelson, porque – conforme enfatiza Abbey (2012) – não permite uma *pré-adaptação generativa*, tanto em relação ao contexto atual em que Nelson participa, quanto frente à incerteza do seu futuro. Assim sendo, acreditamos que a natureza deste *signo forte Funcionário-da-Empresa* seja a de um *signo forte que atua como inibidor*, uma vez que os sentidos diretamente associados a ele (tais como *estressado* ou *preocupado* com a realização das tarefas) mostram uma tendência em permanecerem “fixos” ao longo do tempo, numa versão “congelada” ou “ilusória” da experiência passada.

Figura 21. Trajetória de emergência de um signo inibidor forte



A Figura 21 ilustra a criação de um *signo forte* que atua como *inibidor* na trajetória de *Nelson*. Ela mostra a emergência de uma posição no momento presente – *Funcionário-da-Empresa* (D) – que opera como um *signo regulador* e tem o papel de *inibir a emergência de posições alternativas para dar sentido à experiência* (de pensar, sentir e agir) – campo de possibilidades alternativas (E) {E1, E2, E3} – criando um *obstáculo* ou uma *barreira às transformações futuras* no sistema de *self* de *Nelson*.

Mais especificamente, no primeiro ponto de bifurcação (correspondente à sua entrada no mundo do trabalho), pudemos ver que as tensões emergentes na sua experiência de vida, inicialmente tenderam a ser resolvidas através de uma estratégia de *alimentação-recíproca*, com oscilações entre “*preparado/despreparado*,” “*competente/incompetente*,” “*aprendiz-qualificado/jovem-desqualificado*” (A) X (B). Todavia, essa estratégia implicou na *maximização das ambivalências*, as quais se tornaram insuportáveis. Assim, a *alimentação-recíproca* foi acompanhada pelo aumento do sentimento de desconfiança, criando um *campo afetivo generalizado de desconfiança* (C) no local de trabalho. Emerge, assim, um signo – *Funcionário-da-Empresa* (D) – com o *papel regulador* de *inibir* futuras transformações. Quando este *signo inibidor forte* emerge, os sentidos produzidos em torno dele tendem a se tornar “*congelados*” no espaço e no tempo, criando um *obstáculo* (ou *barreira*) à emergência de posicionamentos alternativos futuros no sistema de *self* de *Nelson* (E). Este processo chega ao ápice quando *Nelson* fala sobre seus planos para o futuro. Pois, apenas se refere à sua “*esperança de retornar à companhia de transporte*

[coletivo]”. Naquele momento, ele enfatiza que outros aspectos da vida lhe parecem “*confusos*” e não poderiam ser antecipados.

É importante notar que, ao longo do tempo, a dinâmica de *alimentação-recíproca* entre sentidos ou posicionamentos opostos pode se tornar intolerável, levando a um aumento significativo dos sentimentos negativos – culminando na *hipergeneralização dos afetos negativos*. Tal processo pode fazer com que o padrão inicial de *alimentação-recíproca* atinja uma resolução sob a forma *fusão entre as tensões*, gerando o *signo inibidor forte*. Nesse sentido, consideramos que o caso de Nelson ilustra como um *signo inibidor forte* pode resultar de uma fusão entre posições que, anteriormente, se encontravam em *alimentação-recíproca*.

Mais tarde, na trajetória de vida de Nelson, novas rupturas emergiram e o levaram a enfrentar um novo ponto de bifurcação. Na segunda entrevista, ele estava trabalhando como *vendedor balconista* numa pequena livraria, localizada em seu bairro. A entrada neste novo ambiente de trabalho, todavia, não lhe trouxe muita satisfação. Ele ainda *manteve um afeto hipergeneralizado de desconfiança*, que se refletia em uma visão geral *negativa do ambiente de trabalho*, que orientava boa parte de sua experiência profissional. No momento da segunda entrevista estava presente, também, um *sentimento generalizado de arrependimento e de mágoa*. Este sentimento estava associado tanto com o aumento das dívidas contraídas por Nelson, quanto com memórias recorrentes de seu passado (da infância e da adolescência). Nelson revelava uma “*desconfiança*” não apenas em relação aos seus colegas de trabalho, mas também em relação à própria empresa e seus donos. Ele disse que estava desapontado com a empresa por causa de suas irregularidades financeiras, relacionadas ao pagamento de impostos e de salários dos trabalhadores. Além disso, desconfiava que os proprietários não eram honestos.

Nelson reiteradamente se referia à falta de *reconhecimento* da sua *competência* em desempenhar suas tarefas, da mesma forma que ele fazia quando trabalhava na empresa de ônibus. Ele reclamava de que havia sido contratado como “*vendedor balconista*”, mas na prática executava várias outras atividades, não reconhecidas por seu chefe ou seus colegas de trabalho. Por isso, ele se sentia desvalorizado e rejeitava a posição de *Vendedor*. Ele se sentia triste por ser considerado “*apenas um vendedor*”, quando na realidade executava tarefas de controle de estoque, caixa e assistente de contador.

Em busca de reconhecimento para além desta função no trabalho, Nelson assumiu várias responsabilidades extras, extrapolando suas obrigações formais de vendedor (balconista), ajudando o proprietário da loja em abrir outra livraria. Este movimento leva a

uma escalada de ansiedade no seu sistema de *self*, assim como ao aparecimento de sintomas psicossomáticos, culminando numa *crise de estresse*.

A análise da segunda entrevista mostrou que, nesse momento, a posição inibidora *Funcionário-da-Empresa* parecia estar muito mais consolidada no sistema de *self* de Nelson, criando uma barreira para sua adaptação saudável ao ambiente de trabalho. Nelson expressava insatisfação em relação à sua função de *vendedor* – a qual ele rejeitava – iniciando uma busca desesperada por reconhecimento, transformada numa espécie de determinação para *provar* a ele mesmo que era *capaz*. À medida que ele assumia mais responsabilidades, executando várias tarefas ao mesmo tempo (ou seja, supervisionando a construção da nova livraria, atuando como assistente financeiro e caixa na loja antiga), fazendo quase tudo para obter reconhecimento, a ambivalência aumenta e chega ao ponto de tornar-se insuportável (Abbey, 2012a). Eclodiu, assim, uma *crise de estresse*. Ele ficou fisicamente *exausto*, *tremendo* de nervoso e com *ataques de pânico de fracassar*, explodindo num *choro* incontrolável. Neste ponto, sua mãe o levou para um psicólogo, que reconheceu a sua necessidade de descanso.

Na esfera familiar, Nelson continuava a funcionar na maior parte do tempo na posição de *Filho-Dependente* – agora associada à posição de *Devedor*. Esta coalizão das posições *Filho-Dependente-Devedor* reflete o aumento da condição de dependência de Nelson, que ele ainda não tinha conseguido superar. Conforme sugerido acima, a posição anterior de *Gastador-de-Dinheiro* – que usava *todo* seu dinheiro para obter alguma autonomia, comprando bens que não necessitava e fazendo coisas que seus pais não podiam pagar – é *complementada* e *ampliada* pela posição de *Devedor*. Nelson passou a acumular dívidas em diversos cartões de crédito, sem guardar nada para necessidades futuras (p.ex. pagar um curso profissional) ou para ajudar nas despesas da casa. Nesse sentido, é possível pensar que a posição de *Filho-Dependente-Devedor* coloca Nelson numa situação ainda maior de *vulnerabilidade* e *dependência* em relação a seus pais, pois está associada ao aumento da tensão e ansiedade. Mesmo trabalhando e ganhando o seu próprio dinheiro, Nelson ainda precisava do apoio financeiro da família para resolver suas dívidas.

Paralelamente, ocorrem também retornos esporádicos à posição de *Jovem-Desqualificado*, aquela que Nelson experimentou pela primeira vez quando ingressou no Programa de Aprendizagem. Esta posição emergia cada vez que ele falava a respeito do *Filho-Dependente-Devedor*. Como *Devedor*, ele era constantemente *dominado por um sentimento generalizado de arrependimento*. Ele lamentava o fato de não ter poupado

dinheiro para investir em algum curso que poderia lhe dar melhores oportunidades de trabalho. Ele se culpava por não ser capaz de economizar dinheiro, mas, ao mesmo tempo, não parecia ser capaz de encontrar uma solução viável para este problema. Ao refletir sobre esta situação, Nelson disse:

Eu me arrependo do fato de não ter economizado algum dinheiro, de não ter usado o dinheiro para fazer algum curso. Eu usei todo o dinheiro para comprar coisas. Mas eu poderia ter feito isso, eu deveria ter feito isso [economizado dinheiro]. Até hoje eu tento fazer um curso que me dê outro tipo de qualificação, mas eu não consigo porque eu não consigo economizar dinheiro.

Sua mãe ainda tentou ajudá-lo, emprestando-lhe dinheiro para pagar suas dívidas, mas, ao invés de quitá-las, ele *acumulou mais dívidas*, até chegar ao ponto de ficar tão desesperado que seu pai o aconselhou a colocar tudo nas “*mãos de Deus*”. Sendo assim, vemos, ao longo do tempo, *a recorrência de sentimentos negativos generalizados em relação a si mesmo e ao mundo e uma auto-avaliação negativa*, acompanhados pelo *aumento da ansiedade*. Ao falar sobre as possíveis soluções para sua condição atual ou sobre perspectivas de futuro, Nelson enfatizou:

O que vai me proporcionar uma nova vida no meu ambiente é mudar de emprego. Eu sinto que se eu mudar de emprego, minha vida vai mudar completamente. Vai ser tudo deixado pra trás, tudo o que eu passei será deixado para trás. Eu terei tempo pra viver, pois existe uma diferença entre viver e vegetar, e ultimamente eu estou me sentindo como se eu estivesse vegetando, porque ainda não consegui essas coisas.

Ao explicar mais sobre o que esta mudança de emprego poderia significar, Nelson disse:

Eu quero [trabalhar numa] empresa onde eu tenha uma função mais elevada, onde eu possa continuar crescendo. Meu sonho hoje é trabalhar numa grande empresa. Eu preciso voltar a trabalhar na empresa de ônibus onde minha família trabalha.

Todas as vezes que Nelson tentava encontrar uma alternativa para a condição na qual se encontrava naquele momento e buscava soluções para superar suas dificuldades, *projetando* alguma possível mudança na sua vida, ele *retomava* o mesmo *signo rígido forte* de *Funcionário-da-Empresa* na empresa de ônibus. Ele retornava a esta posição que parece ter ficado “*congelada*” no tempo e no espaço, funcionando como uma barreira semiótica que aumenta a rigidez do sistema.

O surgimento de possibilidades alternativas de existir, de novas versões de *self* eram sempre *bloqueadas* e todos os sentidos alternativos eram *arrastados* para uma espécie de “*buraco negro*” que não permitia a construção de pontes de sentido entre as posições passadas e futuras em seu sistema de *self*. O signo inibidor *Funcionário-da-Empresa*, acompanhado por sentimentos generalizados de *desconfiança* e posteriormente pelo *arrependimento*, bloqueou a exploração de sentidos alternativos. Sendo assim, a narrativa de Nelson permanecia *aprisionada* em um ciclo que parecia impossível de ser superado através de uma síntese semiótica, de natureza generativa (i.e. que envolve uma mudança qualitativa e é capaz de gerar novas alternativas). O processo culminou na eclosão de numa *crise de estresse*. Seu corpo passa a ser o último espaço para mudança, o último instrumento da semiose, através de tremores, exaustão e choro convulsivo.

Como se dá uma Operação Semiótica com Signo Inibidor?

Toda vez que Nelson tenta um *novo salto de produção de sentidos*, em uma tentativa de superar a barreira atual de ambivalências e alcançar novos sentidos ou posicionamentos que poderiam orientar sua trajetória, ele acaba caindo numa “*massa densa*” de *sentidos fixos*, gerada pelo *signo inibidor Funcionário-da-Empresa*. Nelson não pôde construir um *signo promotor* que permitisse a emergência de um sentido capaz de integrar o passado com o futuro. A tensão crescente entre posicionamentos opostos não é superada pela emergência de novos sentidos flexíveis e se expressa através dos *sintomas corporais (crise de estresse)* que Nelson apresenta.

Ao refletir sobre como estava se sentindo, Nelson disse que costumava deixar muitas coisas em aberto, incompletas, por serem terminadas: “*As coisas que eu tento fazer que eu não consigo terminar...são coisas deixadas para trás*”. E complementou: “*Eu quero alcançar as coisas tão rapidamente, que eu fico ansioso que começo a gastar ainda mais dinheiro*”. Esta maneira de agir o faz pensar que ele está regredindo. Ele sentia que suas “*atitudes [o] faz[iam] ir para trás*”. O fato de não conseguir fazer planos para o futuro ou estabelecer metas, o faz se sentir como se estivesse “*vegetando*”, ou que as coisas foram “*deixadas para trás*” ou que não puderam ser plenamente vividas. Em relação a fazer planos para o futuro, Nelson comentou que:

O que está faltando em mim, que eu sinto, é planejar o que eu vejo, é o que eu não faço, eu não planejo o que eu vejo... Minha vida [só] vai mudar quando eu conseguir trabalhar em uma empresa grande! É lá que eu vou construir, é lá que eu vou começar a planejar.

Em sua narrativa, sempre que Nelson apontava as várias coisas que havia deixado por fazer ou que era incapaz de completar, ele frequentemente usava o tempo “*futuro do pretérito*” na construção de seus enunciados: “*como-poderia-ter-sido*” ou “*como-deveria-ter-sido*” (p. ex. “*Eu poderia ter economizado dinheiro para fazer um curso*” ou “*Eu deveria ter economizado dinheiro*” e “*Eu queria poder voltar a trabalhar na empresa de ônibus*”). Ao usar este tipo de enquadramento temporal para construir sua cultura pessoal, Nelson parece revelar o desejo de voltar no tempo, a um passado que foi *deixado para trás, abandonado*, mas que realmente não correspondeu à sua *experiência vivida*. Este passado abandonado e não vivido ainda o atormenta como se fosse um fantasma dele mesmo, “*congelado*” no tempo e no espaço. Ao se referir de forma recorrente a um tempo que foi *deixado para trás*, Nelson parece sustentar a única versão de si na qual ele parece acreditar: uma inescapável “*sombra sonhada*” de si mesmo. Ela encontra expressão na posição *Funcionário-da-Empresa*, que só poderia ser alcançada de maneira *mágica*.

Portanto, através da atuação do *signo inibidor forte*, Nelson transmite a ideia de que sua única alternativa “*futura*” possível é o retorno mágico à versão de si “*que-poderia-ter-sido*”, que foi deixada para trás, em uma experiência “*passada*” que não foi atualizada. Ao invés de construir uma versão futura de si mesmo, capaz de produzir uma pré-adaptação holística ao futuro incerto, na forma de um *tornar-se* ou um *vir-a-ser* – como se faz possível através do mecanismo da emergência dos *signos promotores* – ele traz à tona o “*ser-que-poderia-ter-sido*”. Algo que o faz ser tragado para dentro de um “*buraco negro*”, de um *tempo congelado*, para a experiência abandonada de *Funcionário-da-Empresa* (que nunca foi plenamente atualizada porque ele não foi contratado como empregado da empresa, após o término do Programa de Aprendizagem). Assim, Nelson é arrebatado por um *sentimento generalizado de arrependimento, de mágoa, de desgosto*, permanecendo desamparado diante da incerteza do futuro.

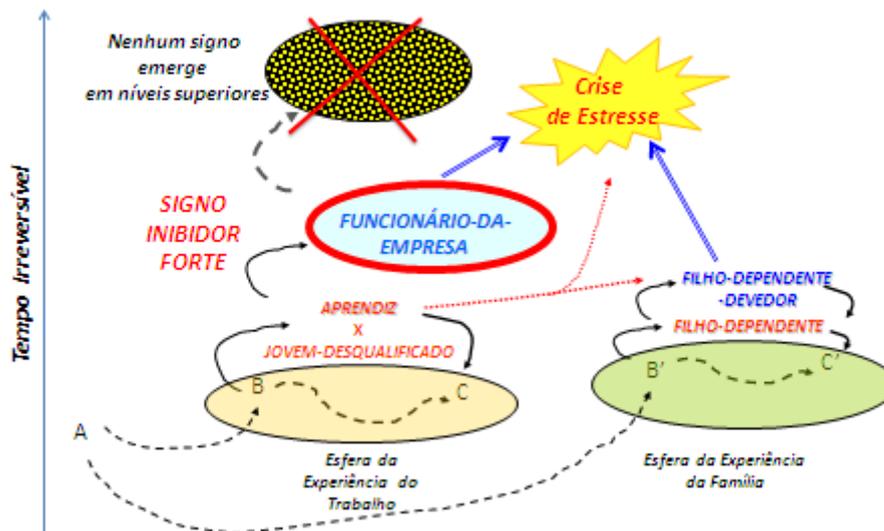
O que resulta desse processo de regulação semiótica – operado pelo signo inibidor *Funcionário-da-Empresa* – não é, portanto, nem a *integração de um tempo pessoal histórico*, do passado e do futuro no presente (i.e. construindo uma ponte de sentidos capaz de conformar sua historicidade em passado-presente-futuro), nem a *integração de espaços pessoais de vida* (i.e. das diferentes esferas da vida nas quais ele transita). O resultado é uma espécie de identificação *ilusória* com um “*ser-o-que-poderia-ter-sido*” – não com um “*vir-a-ser*”. Esta *identificação ilusória* estabiliza temporariamente o sistema do *self* de Nelson, mas é permeada por momentos de *desgosto* e de *medo do fracasso*, os quais se externalizam, muitas vezes, através de sintomas corporais (i.e. tremores, exaustão física,

choro convulsivo). O processo culmina em ciclos recorrentes que o empurram na direção de uma “*sombra sonhada de si mesmo*”, congelada em um tempo *passado não vivido*, que foi abandonado, ou deixado para trás. Mas, pelo fato de que se trata de uma identificação meramente *ilusória*, existe sempre a possibilidade iminente de fragmentação, que se apresenta também como uma algo latente na trajetória de Nelson.

Partindo de numa *abordagem semiótico-dialógica do self* é possível compreender a complexidade das tensões e as interações entre as posições de Nelson, bem como o surgimento de um processo semiótico regulador que opera a partir de um signo forte que *inibe a emergência de sentidos flexíveis no campo do self*. Na tentativa de superar as *ambivalências* que emergem nas esferas centrais de sua experiência de vida, Nelson tenta *novos saltos de produção de sentido – mas o signo inibidor bloqueia a síntese catalítica do processo*. Em vez disso, seu sistema de *self* cria uma proteção contra a ambivalência e a escalada dos sentimentos negativos generalizados (i.e. desconfiança, arrependimento, desgosto), criando reiteradamente uma versão de si mesmo como “*sombra-sonhada*”, um “*ser-que-poderia-ter-sido*”, ao invés de um “*vir-a-ser*” – forjado a partir da ilusão de que ele poderia *magicamente* tornar-se aquilo que “*poderia-ter-sido*” num passado abandonado (no futuro de um passado que não volta).

Portanto, o que está ocorrendo nesse *novo salto de produção de novos sentidos* pode ser visto como o processo de *autorregulação* operado por um *signo inibidor* que funciona como uma barreira à emergência de trajetórias alternativas de futuro. Através da ação de um *signo inibidor forte* (i.e. a posição *Funcionário-da-Empresa*), que emerge e se consolida ao longo do tempo na esfera do trabalho, a construção dos sentidos na cultura pessoal de Nelson se “*congela*” no tempo e no espaço. O *signo inibidor* acaba produzindo uma rigidez na trajetória de posicionamentos do *self*.

Figura 22. Autorregulação através de um signo inibidor forte



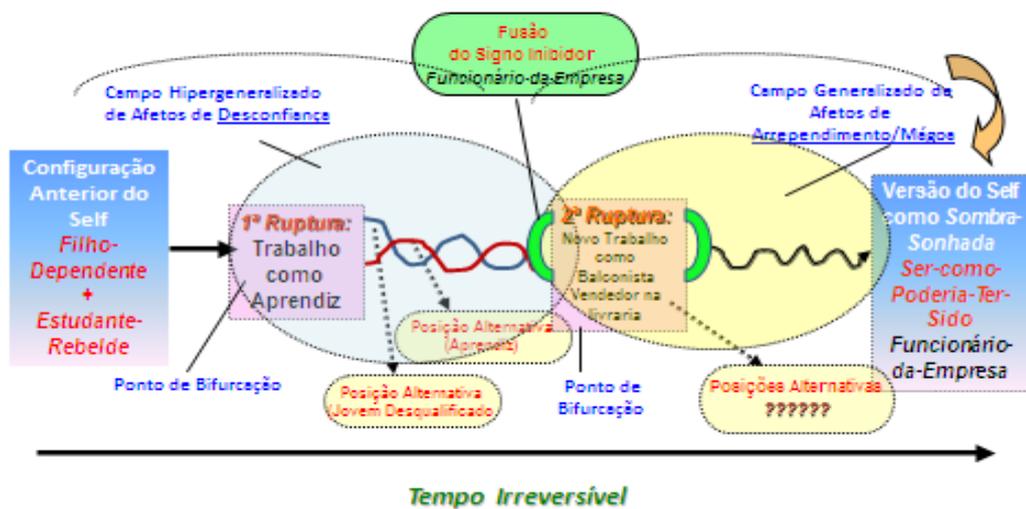
Conforme ilustrado na Figura 22, os saltos de produção de sentido ocorrem em diferentes níveis da experiência de Nelson, fazendo com que seu sistema de *self* consolide um tipo específico de signo – o signo inibidor forte. Este signo emerge a partir de suas experiências na esfera do trabalho, bloqueando elaborações posteriores de sentidos mais complexos (i.e. integradores e situados em níveis mais elevados de abstração). Em consequência disso, a construção de sentidos alternativos novos ou mesmo a integração de sentidos parciais, que emergem em esferas específicas da vida de Nelson, continua sendo difícil de alcançar. Ele não é capaz de superar ambivalências. Desse modo, o aumento de campos afetivos negativos hipergeneralizados parece inevitável. Quando as ambivalências são maximizadas, elas se expressam através de sintomas corporais e ele entra numa crise de estresse, já que seu corpo se torna o locus final para a produção de semiosis.

O Ciclo Improdutivo de Surgimento dos Sentidos Rígidos

Com base na análise do caso de Nelson, sugerimos que o signo inibidor forte (*Funcionário-da-Empresa*), que emerge a partir da alimentação-recíproca de discursos ambivalentes no local de trabalho, não facilita a produção de sínteses geradoras de transformações qualitativas no sistema do *self*. Em torno deste signo inibidor cria-se um

“buraco negro”, engolindo todos os sentidos alternativos que poderiam proporcionar uma pré-adaptação produtiva diante das incertezas do futuro. Tal construção é possível porque Nelson não pôde fazer uma síntese entre seus posicionamentos passados realizados e não realizados. Acreditamos, portanto que há uma dificuldade criada na produção de historicidade (Lyra & Valsiner, 2011), na produção de um fluxo integrado entre passado-presente-futuro e na projeção de alternativas de futuro, através do processo de construção de sentidos.

Figura 23. Trajetória de Posicionamentos Rígidos no Desenvolvimento de Nelson



Conforme observamos na Figura 23, a rigidez resulta dos saltos de *produção de sentido* que são incapazes de gerar *meta-posições promotoras* para atuar no sistema do *self*. Na primeira ruptura, desencadeia-se uma *alimentação-recíproca* entre posicionamentos opostos, oriundos de relações dialógicas com outros significativos presentes no ambiente de trabalho da empresa de ônibus na qual Nelson atuava como aprendiz. Com o passar do tempo, sem que haja uma resolução das tensões, um *signo inibidor Funcionário-da-Empresa* vai se construindo a partir da *fusão entre posicionamentos* opostos e torna-se proeminente no sistema do *self*. Todo o processo é cercado por um sentimento hipergeneralizado de *desconfiança*.

Na segunda ruptura, o *arrependimento* e o *desgosto* permeiam boa parte das relações de Nelson com o mundo. O resultado é uma consolidação cada vez maior da

atuação do signo inibidor, produzindo uma continuidade do *self* através da rigidez (ao invés da flexibilidade característica do desenvolvimento, da mudança). Esta continuidade, entretanto, não é alcançada de maneira pacífica, tautológica. Ela resulta de *saltos de produção de novos sentidos* que são incapazes de *entrelaçar diferentes esferas da experiência* de Nelson, bem como *diferentes vivências de tempo*. Isso significa dizer que ele não consegue integrar posicionamentos emergindo em diferentes esferas da experiência e, também, não consegue construir uma perspectiva de tempo direcionada para o futuro, integrando *passado-presente-futuro*.

Com o passar do tempo, o *signo inibidor Funcionário-da-Empresa* se torna ainda mais rígido – “congelado” no tempo e no espaço – bloqueando a emergência de novas alternativas futuras e também re-encenando uma versão ilusória, que emerge como uma “sombra-sonhada” do self de Nelson. O campo afetivo negativo de Nelson em relação a ele mesmo e ao mundo se amplia. A versão inicial do *self* de Nelson, que operava antes do primeiro ponto de bifurcação, não sofreu uma transformação significativa (em termos de síntese catalítica). Ao invés disso, *ciclos recorrentes de produção de sentidos* vão produzindo uma rigidez cada vez maior da posição de *Funcionário-da-Empresa*, consolidando uma versão do *self* de Nelson como “sombra-sonhada” de si mesmo.

Esta dinâmica produz continuidade, permite a manutenção do *status quo* anterior. Por um lado, Nelson *continua* ainda mais dependente de seus pais (*Filho-Dependente*), especialmente da mãe, já que aumentam suas dívidas e ele entra em uma crise de estresse, necessitando de maiores cuidados. Por outro lado, ele *continua* insatisfeito com a vida, desenvolvendo uma perspectiva crítica do mundo – semelhante à que ele tinha quando era um *Estudante-Rebelde*. Contudo, *ele não é capaz de usar essa perspectiva crítica de maneira produtiva* para construir uma versão positiva de si e do mundo, capaz de integrar perspectivas do passado e do futuro, visto que seu momento presente não representa uma *sinopse abstrata* (Valsiner, 2009a) ou uma *síntese generativa* entre experiências passadas imaginadas e concretizadas.

Seu passado alternativo – o passado que ele deixou para trás – se transforma em uma alternativa *ilusória* de “futuro”, e o faz querer “reencenar”, através de um *passe de mágica*, o que ele deixou para trás: um “*ser-que-poderia-ter-sido*”. Portanto, o movimento nesse salto de produção de novos sentidos, não permite a criação de um *espaço abstrato e imaginário gerador de transformação*. O ciclo recorrente de inibição se transforma em uma trajetória de sentidos rígidos, mostrando que, por vezes, as ambivalências são maximizadas e não podem ser superadas. Nelson constrói um *signo inibidor forte* que

torna ainda mais difícil a emergência de sentidos em um nível mais elevado de generalização (ou seja, num nível de simbolização da experiência que surge para além das situações específicas do aqui-e-agora), bem como a construção de pontes de sentido integrando passado e futuro.

Considerações Finais

Neste capítulo, avançamos no âmbito de uma *perspectiva semiótico-dialógica acerca das transições juvenis*, buscando contribuir para a compreensão dos *processos autorreguladores através da mediação semiótica*. Usamos um estudo de caso para ilustrar a condição de autorregulação na qual *um signo inibidor emerge a partir de um processo de alimentação-recíproca entre os posicionamentos opostos*. A *síntese catalítica generativa* é bloqueada pela ação do signo inibidor forte, tornando difícil para Nelson a pré-adaptação às incertezas do futuro. Conforme sugerido por Cabell (2010), os processos catalíticos podem levar a modos de regulação que podem tanto *promover* quanto *inibir* as transformações no campo do *self*. Tanto os signos *afetivos* quanto os *semióticos* podem agir como marcadores que reconfiguram as relações pessoais da pessoa com o ambiente. Um *valor* ou um *afeto hipergeneralizado* tem o poder de agir como catalisador e reorientar a construção de novos sentidos na cultura pessoal, regulando a relação com o ambiente.

Conforme visto na trajetória de *Nelson*, a emergência de um *sentimento hipergeneralizado de desconfiança* traz à tona uma visão *negativa* que permeia seu relacionamento com o ambiente de trabalho, ativando o signo inibidor capaz de bloquear construções futuras de sentidos ou posições alternativas. À medida que *o campo afetivo hipergeneralizado de desconfiança* assume proeminência, o ciclo de inibição traz mais rigidez ao processo de construção de sentidos, “congelando” os sentidos emergentes ao redor de uma espécie de “*buraco negro*” que engole todos os sentidos e posições alternativas – a posição de *Funcionário-da-Empresa*.

O ciclo de inibição à emergência de sentidos alternativos parece funcionar através de *relações transitivas*, as quais estão *fechadas* à incompletude do futuro. Passado e futuro se tornam capciosamente intercambiáveis através da (re)encenação de uma versão do *self* de Nelson como “*sombra-sonhada*” *de si mesmo*, de um “*ser-que-poderia-ter-sido*” (*ao invés de um “vir-a-ser”*), construído a partir da alimentação-recíproca e do aumento das ambivalências. Neste processo, sentidos opostos ou ambivalentes são maximizados e expressos através de *sintomas corporais* – sob a forma de uma *crise de estresse*. Não

ocorre, portanto, uma transformação significativa (i.e decorrente de síntese catalítica), capaz de permitir a emergência de uma perspectiva de futuro geradora e produtiva.

PARTE IV
CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a explorar uma nova compreensão das transformações no campo do *self*, focando o período da juventude, destacando a natureza *afetiva-dialógica-semiótica* dos processos de *autorregulação* que caracterizam esse momento da vida, envolvendo a construção de novos sentidos de si e do mundo. Nosso objetivo foi explorar os mecanismos presentes em três dimensões consideradas relevantes na experiência de “ser jovem”: (1) construção de um sistema de valores; (2) busca de pertencimento e (3) projeção de uma perspectiva de tempo futuro, na forma de um *vir-a-ser*.

A proposta desta tese foi explorar a dinâmica do *self* em movimento, partindo do estudo longitudinal dos casos de seis jovens: Jane, João Pedro, George, Marcelo, Neuza e Nelson. Descrevendo e analisando suas trajetórias, procuramos mostrar como operam os mecanismos de transformação do *self* ao longo do tempo, envolvendo tanto as configurações subjetivas e posicionamentos emergentes (*I-Positions*), quanto as interações entre estas configurações e as múltiplas esferas da experiência nas quais os jovens transitam. O estudo buscou também explicitar a forma como os jovens integram diversas esferas da experiência de vida ao longo do tempo, um processo mediado por relações dialógicas com outros sociais significativos.

Para alcançar nosso objetivo, desenvolvemos uma metodologia inovadora: a *Análise Longitudinal dos Posicionamentos do Self*. Esta abordagem partiu do estudo intensivo de casos únicos, combinando análises microgenéticas com mesogenéticas ao longo do tempo, que nos permitiram alcançar generalizações abstratas a respeito de como as singularidades operam.

Nossa tentativa foi elaborar uma compreensão teoricamente mais adequada do desenvolvimento do *self* no período da juventude, mais alinhada com a perspectiva da *Psicologia Cultural* e fundamentada em um entendimento dinâmico e dialógico do funcionamento do *self*. Entretanto, é importante ressaltar que os processos aqui investigados não atuam separadamente. Eles estão interligados, operando de forma sistêmica e foram separados no presente estudo somente por questões didáticas, para possibilitar um olhar mais aprofundando sobre os mecanismos específicos que atuam em cada caso.

Três Eixos Fundamentais da Experiência de “Ser Jovem”

Os processos descritos nessa tese – construção de um sistema de valores, construção de vínculos de pertencimento e de uma perspectiva de tempo orientada para o futuro – são

eixos fundamentais que organizam a experiência de “ser jovem”. Os mecanismos que operam esses processos emergem a partir de *ciclos de produção de inovações* no campo do *self*.

Primeiramente, identificamos e analisamos os mecanismos presentes na *construção de um sistema de valores* que orienta as ações dos jovens – tomando por referência o valor da “*responsabilidade*”. Sugerimos que a construção do valor da “*responsabilidade*” assume um papel central nesse momento da vida, em que a pessoa passa a interagir com novos sistemas de valores, presentes em nas esferas em que começa a transitar (sobretudo, na esfera do trabalho).

Partindo do caso de Jane, exploramos a forma pela qual os processos de *autorregulação* operam reconfigurações do sistema do *self*, construindo e consolidando um sistema de valores capaz de organizar as relações dos jovens com diversas esferas da experiência e direcionando suas ações futuras. Especificamente, apontamos que os posicionamentos e reposicionamentos que Jane foi assumindo em determinados momentos, associados com rupturas na sua trajetória, possibilitaram a emergência de *signos promotores*, através de processos catalíticos, resultando na construção de uma trajetória de vida orientada pelo valor da “*responsabilidade*”.

Esse movimento colocou em xeque valores tradicionais que anteriormente orientavam a conduta de Jane. As ambivalências emergentes fizeram com que ela se lançasse em *ciclos de produção de novos sentidos*, capazes de integrar valores conflitantes. Uma *nova síntese pessoal* emergiu quando Jane internalizou criativamente *signos hipergeneralizados* carregados de *afeto* e localizados em níveis mais altos da hierarquia semiótica (i.e. na esfera religiosa), que deram um novo rumo a sua trajetória. Na mesma linha proposta por Branco (2007, 2012) e por Branco e Valsiner (2012), acreditamos que o valor da *responsabilidade* ganhou maior relevância e passou a orientar sua conduta, agindo como um potente elemento motivador das ações e sentimentos da jovem. A perspectiva inicial que Jane tinha de si mesma foi reconfigurada e se transformou em uma nova perspectiva – integradora e diferenciadora – do *self*.

Especificamente no caso de Jane, esta nova perspectiva do *self* integrava tanto *valores imaginariamente “herdados do passado”* (i.e. as qualidades espirituais transmitidas para Jane por sua avó), quanto *novos valores* emergentes na esfera do trabalho, passando a agir como motivadores de novas ações e posicionamentos, construídos nas interações dialógicas de Jane em diversas esferas da experiência (i.e. família, trabalho e religião), ao longo do tempo. A fim de *superar tensões e ambivalências*, Jane criou *signos* em um nível mais alto de generalização na hierarquia semiótica, tais como “*responsabilidade interpessoal*” e “*responsabilidade*”

espiritual". Estes signos, carregados de afeto, representavam conjuntos de sentidos e valores progressivamente mais amplos, culminando na construção de *pontes de sentidos hipergeneralizados*, capazes de atuar como *promotores* do seu desenvolvimento e integrar múltiplas esferas de experiência. Esse movimento projeta uma nova trajetória de vida para a jovem, orientada pelo valor da *"responsabilidade"* que *integra* e, ao mesmo tempo, *transcende* os diversos campos da experiência nos quais Jane se insere.

Partindo da análise do caso de Jane, sugerimos que, no momento da juventude, o próprio sentido de *"responsabilidade"* está em formação, emergindo como um valor relevante para orientar pensamentos, sentimentos e ações dos jovens, atuando como um potente motivador de suas ações (Branco, 2012). Nesse sentido, a abordagem aqui proposta da *"reponsabilidade"* é mais ampla do que aquela adotada por Zittoun (2007) quando discute a noção de *"responsabilidade simbólica"*.

Essa autora toma como pressuposto uma noção individualista da *"responsabilidade"*, como uma *"capacidade"* autoreferenciada, que a pessoa desenvolve para assumir as suas próprias internalizações e externalizações. A *"reponsabilidade simbólica"* associa-se com deveres e obrigações internalizadas pela pessoa. Mas o que vemos aqui, na mesma linha do que propõe Branco (2007, 2012), é a própria dinâmica do desenvolvimento moral em seu caráter sistêmico e integrado, envolvendo, cultura, afeto, cognição e motivação. A análise aqui proposta buscou enfatizar a dimensão interativa e contextual envolvida no desenvolvimento dos valores morais – tal como a *"responsabilidade"*. Pois a pessoa *constrói um determinado sentido de "responsabilidade"* enquanto um *valor* (e não como uma *"capacidade"*), que servirá para orientar e regular sua conduta, a partir de interações dialógicas com outros sociais significativos. Estes sentidos vão sendo, progressivamente, internalizados e externalizados e se tornam cada vez mais *abstratos* e *generalizados*, mas têm sua origem nas mediações construídas a partir de interações com outros e dos sentidos que estes outros sociais significativos vão progressivamente co-construindo sobre a *"responsabilidade"*. O *"valor"* da *"responsabilidade"* emerge, assim, a partir de negociações com as *sugestões* presentes em uma cultura coletiva. A *"responsabilidade"* adquire valor a partir da síntese pessoal cultural que a jovem Jane fez diante daquilo que ela vai encontrando/significando nas múltiplas esferas da experiência em que transita. Isso significa dizer que a *"responsabilidade"* depende de feixes de relações que a pessoa negocia em suas interações.

Os estudos desenvolvidos nesta tese nos permitiram, também, identificar e analisar os mecanismos presentes na *criação do sentido de pertencimento* (i.e. *inclusão psicossocial*) em

diferentes esferas da experiência pelas quais os jovens transitam. Nessa linha, o estudo do caso do jovem João Pedro (JP) ilustrou especificamente como opera o *ciclo de causalidade semiótica-catalítica* atuando simultaneamente em diferentes níveis da experiência, possibilitando a *emergência interdependente de vínculos de pertencimento mútuo* entre JP e a comunidade do Candomblé.

Tal ciclo se constitui a partir de integração entre o um ciclo de mudança pessoal na vida de JP e um ciclo de mudança interpessoal, na vida da comunidade religiosa do Candomblé. (i.e. comunitária). O ciclo de mudança pessoal entrou em operação após a morte da mãe do jovem, quando JP entrou em contato com a religião do Candomblé, ativando um processo de regulação intrapessoal. Nesse primeiro momento, emergiu o *signo promotor Filho-de-Santo*, que orientou sua inserção na nova religião e possibilitou a construção de uma nova versão do *self* como *IAÔ-Iniciado*. A *mãe de santo* – alta sacerdotisa na religião do Candomblé – teve um papel decisivo nessa transformação pessoal do jovem, atuando como catalisadora na emergência do *signo de promotor (Filho-de-Santo)*.

No entanto, a ação catalisadora da *mãe de santo* ativou, também, um nível mais elevado do *ciclo semiótico catalítico de transformação*, facilitando a emergência da novidade na própria comunidade religiosa da qual JP participa. Especificamente, por meio do ritual da “*Feitura do Santo*” surgiu um *signo promotor* no campo da cultura coletiva – o “*assentamento*” do Orixá *Logunedé* no Terreiro – possibilitando um empoderamento da comunidade religiosa.

Estes dois níveis de inovação (pessoal e coletivo/comunitário) não se constituem como separados um do outro e nem se fundem um com o outro. Eles estão profundamente interconectados através de um mecanismo de *co-emergência interdependente*. Estão separados inclusivamente e se *co-constituem*, criando um *vínculo de pertencimento mútuo* entre a cultura pessoal e a cultura coletiva.

Nossas análises possibilitaram descrever ainda os mecanismos presentes na construção de uma *perspectiva de tempo* direcionada para o *futuro*, tomando por referência os casos de George, Marcelo e Neuza. Especificamente, os casos analisados permitiram identificar que os signos promotores funcionam como *pontes de sentido* entrelaçando diferentes tempos da experiência (i.e. passado e futuro). Eles promovem a *integração e ampliação* de sentidos de si e do mundo, ao mesmo tempo em que *diferenciam* sentidos anteriores, mais *limitados*. Especificamente, no caso dos jovens, um ponto inicial de integração e diferenciação é alcançado após a emergência da meta-posição *Aprendiz-Responsável* na esfera do trabalho. Ela projeta uma nova versão do *self* como um *vir-a-ser*

profissional, que passa a orientar novas transformações nas trajetórias dos jovens. A integração ocorre, portanto, numa relação coordenada entre o que já emergiu (do passado em direção ao presente) – uma retrospectiva do que já passou – e o que ainda pode emergir (uma seleção de possibilidades futuras).

O posicionamento como *Aprendiz-Responsável* se transforma numa ferramenta para atingir um determinado objetivo – *Ser-profissional*. Progressivamente, os jovens vão direcionando suas ações futuras e integrando novos sentidos, através de *ciclos de produção de inovação*. As atividades de estudo e trabalho (i.e. como empregados de empresas, como empreendedores, como autodidata, estudante dedicada, e estagiária) e o dinheiro ganho com o trabalho passam a ter um papel fundamental de suporte a novas transformações. São posicionamentos coadjuvantes, que empoderam o sistema do *self* na direção de *Ser-profissional*.

A projeção *vir-a-ser-profissional* é uma síntese generativa – i.e. geradora de novos saltos qualitativos, capazes de promover a mudança desenvolvimental. A cada novo posicionamento emergente, vão sendo criados novos níveis de uma *cadeia hierárquica intransitiva de posicionamentos entrelaçados*. Neste movimento, posicionamentos anteriores vão sendo “costurados” semioticamente com projeções futuras, produzindo um novo padrão, uma nova tessitura de sentidos de si e do mundo no campo do *self*. Dessa forma, futuro e passado se entrelaçam, criando a historicidade da pessoa no tempo, no fluxo irreversível *passado-presente-futuro*. O processo envolve a projeção de uma *versão de si* no futuro, um *vir-a-ser*-algo que ela ainda não é, mas pode *tornar-se*. A pessoa passa a estabelecer uma relação com o tempo-espaço na qual situa seu passado e seu futuro a partir do presente e, nesse processo, percebe-se como *autora* de sua própria história.

Acreditamos que o modelo proposto nesta tese para a construção de uma perspectiva de tempo orientada para o futuro complementa a elaboração de Raggatt (2012) acerca dos *cronótopos pessoais (personal chronotopes)*. O autor apresenta uma perspectiva inovadora, que ressalta tanto os processos sincrônicos quanto diacrônicos que atuam no campo do *self*. No entanto, a ênfase do seu modelo recai sobre a *sucessão* de posicionamentos no tempo. Acreditamos que tal compreensão implica certa linearidade dos processos, visto que desconsidera a relevância da *intransitividade* na dinâmica de construção de uma perspectiva de futuro.

O modelo aqui desenvolvido, partindo de uma visão prospectiva do desenvolvimento longitudinal dos casos em análise (ao invés de uma visão simplesmente retrospectiva, como faz Raggatt, 2010, 2012), permitiu mostrar que o mecanismo pelo qual emerge o *vir-a-ser* no

futuro, implica novos padrões de interconexão e entrelaçamento de posicionamentos no campo do *self* e depende de sínteses catalíticas. Na mesma linha proposta por Moore et al. (2011), podemos pensar que determinados padrões de relação são desestabilizados quando interagem com expectativas ou discursos sociais ambivalentes ou contraditórios, demandando processos de reorganização no campo do *self*.

Esta reorganização é justamente produzida por sínteses catalíticas, que facilitam a construção de *cadeias hierárquicas intransitivas de sentidos*, configurando *múltiplos níveis de organização* entre os posicionamentos. Nestas cadeias, conforme já havia sugerido Valsiner (2006a, 2008, 2010) sentidos superiores integram e diferenciam níveis inferiores, mas de forma intransitiva, ou seja, *irreversível*, visto que a inclusão de novos níveis implica mudanças qualitativas na hierarquia do sistema. Tal processo, contudo, não evolui um enrijecimento do sistema do *self*. Conforme indicam Abbey (2012a) e Valsiner (2006a, 2008), a criação de hierarquias tornam os sistemas mais flexíveis e abertos à mudança desenvolvimental. Nesse sentido, consideramos que a visão desenvolvida aqui é mais adequada para representar uma *“arquitetura do self-em-movimento”* no tempo-espaço.

Nossa análise possibilitou, ainda, explorar melhor o que acontece quando tais sínteses não ocorrem. Considerando o caso do jovem Nelson, sugerimos que nem todos os processos reguladores trazem mais flexibilidade ao sistema do *self*. Em certas circunstâncias, um *ciclo de produção de sentidos rígidos* pode entrar em operação, inibindo o surgimento de inovações no campo do *self* e contribuindo para a *manutenção de padrões problemáticos de ação, pensamento e sentimento*, que podem levar a uma maior *rigidez na configuração do self ao longo do tempo*.

Propomos que tal ciclo se produz a partir da emergência de *signos inibidores fortes*, que podem *bloquear* ou *dificultar* as sínteses generativas catalíticas no campo do *self*. Tais signos podem surgir, por exemplo, quando duas posições opostas ou conflitantes se encontram em alimentação-recíproca e a ambivalência chega ao nível máximo. Conforme propõe Abbey (2012a), nestas situações de maximização da ambivalência emergem signos fortes que aumentam a rigidez no campo do *self*. Consideramos, portanto, que *os signos inibidores* emergem nessas condições, dificultando ou impedindo a produção de novos sentidos, criando um *espaço ilusório fixo* que acaba “engolindo” todos os sentidos alternativos, que poderiam proporcionar uma pré-adaptação holística criativa da pessoa diante das incertezas do futuro.

Partindo da análise do caso de Nelson, propomos que os *signos inibidores* possuem três características importantes que merecem ser destacadas:

- (1) são signos que não possibilitam a criação de um distanciamento do aqui-e-agora, visto que são diretamente alimentados pelo fluxo de discursos ou perspectivas contraditórias que a pessoa experimenta nas interações com determinada esfera da experiência, representando uma *fusão* entre posições já existentes que vinham se alimentando mutuamente (alimentação-recíproca);
- (2) são percebidos pela pessoa como se *tivessem surgido por um passe de mágica*, sem que haja um caminho claro de transformação entre as posições anteriores e as posições futuras possíveis, ou seja, não se percebe como as “qualidades” das posições anteriores *geram* ou *engendram* novas posições;
- (3) são signos que originam posicionamentos que permanecem “fixos” no tempo-espaço (i.e. como um tipo de “ilusão”) e não se alteram mesmo quando ocorrem mudanças relevantes no ambiente, abrindo um espaço ilusório fixo no campo do *self*.

A análise do caso de Nelson mostra que os *signos inibidores* se comportam de maneira antagônica ao que foi anteriormente sugerido com relação às meta-posições (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) ou às reconceitualizações de posicionamentos problemáticos (Gonçalves et al., 2009; Ribeiro et al., 2010).

Processos Catalíticos e o Papel dos Agentes Catalisadores

Conforme vimos nos casos analisados nesta pesquisa, os processos catalíticos (Beckstead et al., 2009; Cabell & Valsiner, 2012; Valsiner, 2008) tiveram um papel relevante na criação de “*diferenciações emergentes*” (Cabell, 2010) em pontos de bifurcação específicos da trajetória de desenvolvimento dos jovens. Eles atuaram como mecanismo central dos *ciclos de produção de inovação* no campo do *self*, seja na construção de um sistema de valores, seja na construção do pertencimento ou na projeção de uma perspectiva de tempo orientada para o futuro. Sem estes processos não seria possível produzir as sínteses generativas e fazer emergir *meta-posições* promotoras de desenvolvimento, capazes de promover mudanças significativas e reconfigurar as trajetórias dos jovens, produzindo pré-adaptações holísticas diante das incertezas do futuro.

Acreditamos que as análises feitas nesta tese possibilitam esclarecer melhor o papel dos *agentes catalisadores* nesse processo. Embora a catálise semiótica venha sendo considerada, por alguns autores, como um *conjunto de condições* ou uma *atmosfera* que *indiretamente* auxilia ou facilita a emergência de processos *autoreguladores* e funções

psicológicas (Beckstead et al., 2009; Cabell, 2010), especificamente as análises dos casos de Jane e João Pedro, permitiram compreender que os outros sociais significativos podem, ainda que *temporariamente*, atuar *diretamente* como agentes de transformação na vida dos jovens. Por meio de interações dialógicas sistemáticas e recorrentes, a supervisora Helena e posteriormente a avó (mãe de santo) de Jane, assim como, a mãe de santo no caso de João Pedro, contribuíram de forma decisiva para a emergência de *sínteses catalíticas* ou *generativas* (síntese pessoais culturais), capazes de promover uma reconfiguração do sistema de posicionamentos dos jovens.

Nesse sentido, sugerimos que os outros sociais significativos, presentes nas esferas da experiência mais centrais e relevantes na vida dos jovens, podem ocupar a função de agente catalisador e facilitar um direcionamento específico para a mudança no campo do *self*. Especificamente, sugerimos que os agentes catalisadores *encarnam* ou *personificam temporariamente* a função catalisadora, atuando *entre* os níveis micro e mesogenético, facilitando a *integração e diferenciação* de novas formas emergentes no nível ontogenético – i.e. no nível da trajetória de vida dos jovens.

No caso de Jane, por exemplo, as interações dialógicas com Helena (na esfera do trabalho) e, posteriormente, com sua avó/mãe de santo (na esfera da religião) foram essenciais para facilitar o surgimento de uma *meta-posição promotora*, capaz de integrar e diferenciar posições anteriores conflitantes, ajudando a construir pontes de sentido entre o passado e o futuro da jovem e também entre diferentes esferas de experiência. No caso de João Pedro, a ação catalisadoras da *mãe de santo* facilitou a *co-emergência interdependente de inovações*, tanto no campo pessoal, quanto no campo coletivo (i.e. da comunidade religiosa). Tal processo resultou na construção de um potente *vínculo de co-pertencimento* por meio do qual, por um lado, JP inseriu-se na comunidade religiosa, passando a ter ali um papel diferenciado (como *Filho-de-Santo* e *Iaô-Iniciado*) e, por outro lado, a própria comunidade sofreu uma transformação significativa e se requalificou, após a manifestação do raro Orixá *Logunedé* e seu assentamento no Terreiro.

Estas análises nos permitem compreender que os *agentes catalisadores* atuam facilitando emergência de *posições promotoras*, ajudando a criar pontes de sentido entre posicionamentos passados e futuros (*projetados*), validando os novos sentidos produzidos no âmbito da cultura pessoal dos jovens em um contexto mais amplo (da cultura coletiva) e dando um enquadramento social para eventos pessoais. Nesse sentido, acreditamos que os *agentes catalisadores* podem desempenhar um papel relevante nas dinâmicas do “ser jovem”, especialmente quando os jovens passam por processos de ruptura-transição em seus percursos

desenvolvimentais. Por exemplo, no caso de Jane, Helena e Joana tiveram um papel relevante a partir das interações de Jane na esfera do trabalho, proporcionando um *reconhecimento antecipado* daquilo que Jane poderia se tornar no futuro e facilitando a identificação da jovem com uma posição promotora (*Trabalhadora-Responsável*). Da mesma forma, tal reconhecimento antecipado foi proporcionado pela avó, acerca do *potencial* que Jane tinha para *tornar-se alguém que ela ainda não era* naquele momento, mas que poderia *vir-a-ser* (*Iniciada*). Este reconhecimento antecipado, conferido pelos outros sociais significativos, tem papel fundamental na orientação da emergência de novas posições promotoras no campo do *self* da jovem.

Em tais circunstâncias, os *agentes catalisadores* proporcionam o reconhecimento social para novos sentidos emergentes criados pelos jovens, e podem ajuda-los a se transformarem – eles próprios – em *recursos* para suas comunidades, agindo como transformadores dessas comunidades. À luz deste raciocínio, é possível pensar que os *agentes catalisadores* podem ajudar a estabelecer ligações *entre as mudanças microgenéticas e as trajetórias de vida (ontogênese)*, facilitando a continuidade do sistema do *self* ao longo do tempo, atuando desde o nível mesogenético das experiências da pessoa no contexto.

Ciclos de Inovação Transitivos e Intransitivos

As análises construídas aqui ressaltam uma dinâmica de posicionamentos e reposicionamentos do *self* ao longo do tempo, que vai além da exploração de repertórios de posicionamentos proposta por Hermans (2001) e das análises propostas por Raggatt (2011). Capturamos a mobilidade ontogenética do *self* em transição e na interação entre diferentes tempos e esferas da experiência. Partindo de um modelo de causalidade sistêmica catalítica (Valsiner, 2006a, 2007a), foi possível inferir que os posicionamentos e reposicionamentos configuram uma *“arquitetura de self-em-movimento”*, através de *ciclos intransitivos hierárquicos de produção de inovação* (Valsiner, 2006a, 2008). Com a emergência de uma meta-posição promotora, capaz de integrar posicionamentos ambivalentes anteriores, uma transformação qualitativa é produzida na dinâmica dos posicionamentos, criando uma *cadeia hierárquica intransitiva de posicionamentos entrelaçados*. Neste movimento, posicionamentos anteriores vão sendo *“costurados”* ou *“entrelaçados”* semioticamente com projeções futuras, produzindo um novo padrão, uma nova tessitura de sentidos de si e do mundo no campo do *self*. Este processo não somente *integra* o passado com o futuro no presente (tempos) e *diferentes* esferas da experiência (espaços), mas, simultaneamente, *diferencia* o sistema do *self* em direção à produção de inovações.

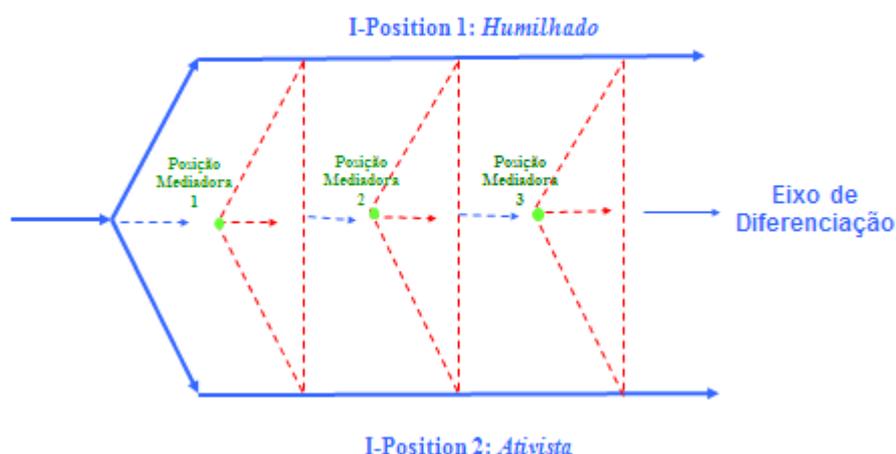
Na trajetória de todos os jovens, com exceção de Nelson, pudemos observar que a emergência de *meta-posições promotoras* teve um papel decisivo nessa produção de sínteses qualitativas, dando origem a novas versões de si mesmo, a partir de um *vir-a-ser*. Em Jane, foi a partir da emergência da meta-posição *Trabalhadora-Responsável*; em JP, com a posição de *Filho-de-Santo*; em George, Marcelo e Neuza com o *Aprendiz-Responsável*. Nesses casos, é possível perceber que uma nova dinâmica se instaura no sistema do *self*, alterando sua configuração anterior de maneira irreversível. Sob condições catalíticas específicas a cada caso, uma ruptura intransitiva foi gerada, possibilitando a emergência de novos sentidos, capazes de promover uma pré-adaptação holística dos jovens em relação à incerteza do futuro. Esta cadeia hierárquica intransitiva não é *rígida*, mas *flexível*, pois é capaz de gerar novas transformações, aumentando a fluidez do sistema do *self*, sua abertura a novas mudanças. O sistema permanece aberto à mudança e à emergência de novas formas e estas novas formas exercem um controle flexível sobre as formas anteriores, de tal maneira que há, simultaneamente, uma integração e diferenciação no sistema.

No caso de Nelson, entretanto, verifica-se um movimento diferente. Uma mudança é produzida no sistema, a partir do posicionamento como *Funcionário-da-Empresa*, mas esta mudança não é desenvolvimental. Ela não é capaz de promover uma pré-adaptação holística do jovem frente às incertezas do futuro. Não existe uma transformação qualitativa do sistema, nem se cria uma *cadeia hierárquica intransitiva de posicionamentos entrelaçados*. O *Funcionário-da-Empresa* emerge como uma fusão de posicionamentos ambivalentes, que estavam presentes no contexto em alimentação-recíproca (*mutual-in-feeding*), mas não se produz uma nova versão do *self*. O que se produz aqui é um *ciclo de sentidos rígidos*, pois a posição de *Funcionário-da-Empresa* passa a dominar os demais posicionamentos no campo do *self*, funcionando como *signo inibidor* de sínteses generativas. Desta forma, os sentidos permanecem *fixos* ao longo do tempo, independente de mudanças que venham a ocorrer nas condições do ambiente. Nelson permanece “*preso*” a um “*passado*” que não volta, como uma “*sombra-sonhada*” de si mesmo. Não há uma “*costura*” ou “*entrelaçamento*” entre passado e futuro no presente. Cria-se uma “*ilusão*” de *transitividade*, de que é possível retornar a algo supostamente vivido ou experimentado no passado, como se existisse uma *linearidade* entre o presente e o passado.

O modelo de *self* baseado numa *cadeia hierárquica intransitiva de posicionamentos*, proposto nesta tese, se assemelha em certa medida com o modelo proposto por Raggatt (2012), do *cronótopo pessoal* (personal chronotope). Ambos se associam com a noção de “*cronótopo*” de Bakhtin (1981) e também com o princípio da Terceiridade de Peirce (1931-

1958), ressaltando a *integração* e *diferenciação* de posicionamentos opostos ao longo do tempo, capaz de “entrelaçar” ou “costurar”, via mediação semiótica, as dimensões do tempo e espaço no campo do *self*.

Figura 24. Desdobramentos de posições e objetos mediadoras(res) ao longo do tempo



(Adaptada a partir de Raggatt 2010, 2012)

A Figura 24 mostra o modelo proposto por Raggatt (2010, 2012) no qual a integração e a diferenciação de posicionamentos opostos anteriores (*Humilhado* e *Ativista*) vai sendo produzida no campo do *self* ao longo do tempo, a partir da emergência de posições ou objetos que atuam como mediadores (Posições Mediadoras 1, 2, 3). O autor propõe que tais posições ou objetos mediadores agem como uma Terceiridade – em forma de tríades ou triângulos (nos termos de Peirce) – com relação aos posicionamentos opostos anteriores, integrando aspectos ambivalentes presentes nas posições anteriores (*Humilhado* e *Ativista*).

No entanto, consideramos que o modelo de Raggatt (2012), apesar de relevante, parece privilegiar a *sequencia* de posicionamentos mediadores ao longo do tempo, mas não ressalta a *intransitividade* e *irreversibilidade* criada pela emergência destes posicionamentos no campo do *self*. As cadeias propostas pelo autor (Raggatt 2010, 2012) não criam hierarquias *intransitivas*. Nesse sentido, o modelo de Raggatt (2010, 2012) oferece uma visão que ainda apresenta certa linearidade, pois não mostra a emergência de diferentes níveis hierárquicos de posicionamentos, a partir do surgimento das posições mediadoras. As análises longitudinais

empreendidas nesta tese permitiram mostrar que a emergência das *meta-posições* promove transformações *qualitativas* no sistema do *self*, que não são lineares ou transitivas, pois criam novos níveis hierárquicos na “*arquitetura do self-em-movimento*”.

Nossas análises exploraram os processos que ocorrem no âmbito do *self* dos jovens, ressaltando um modelo de desenvolvimento de *self* baseado em *cadeias hierárquicas de tipo intransitivo*. Isso significa dizer que as *meta-posições* emergentes criam ciclos *intransitivos* e produzem novas versões do *self*. Estes ciclos intransitivos não somente *integram* e *diferenciam* os posicionamentos opostos anteriores, mas também fazem emergir posicionamentos novos que se situam em um nível hierárquico superior em relação aos posicionamentos anteriores. Estes novos níveis são relevantes porque fornecem uma pré-adaptação holística frente às incertezas do futuro (via alimentação prospectiva de posicionamentos alternativos *futuros*) (Valsiner, 2006a, 2007a). Eles passam a exercer um controle *flexível* sobre os níveis inferiores, justamente porque estão situadas em um nível de maior abstração na cadeia semiótica. Somente desta maneira é que julgamos ser possível criar “*entrelaçamentos*” ou “*costuras*” semióticas entre sentidos (ou posicionamentos) anteriormente ambivalentes.

A Questão do Vir-a-Ser

Percebemos como o *self* emerge em meio a uma complexa rede de significações. Os jovens participantes destes estudo foram capazes de produzir sínteses pessoais catalíticas e construíram versões de *self* mais ou menos flexíveis. Esse processo mostra que, diante de condições adversas, os jovens tendem sempre para uma *agencialidade*, para uma busca de novos sentidos para si e para o mundo, uma busca daquilo que eles podem *vir-a-ser*.

Nesse sentido, concordamos com De Castro (2012) quando ela afirma que as construções identitárias dos jovens brasileiros estão ancoradas em condições socioculturais específicas, presentes em um contexto no qual predomina a desigualdade e a injustiça social. No entanto, não nos alinhamos com a visão de que os jovens possuem “*reduzidas aspirações pessoais*”, pois a capacidade generativa e transformadora de lidar com desafios esteve sempre presente no horizonte dos jovens cujas trajetórias foram aqui analisadas. As trajetórias que eles desenvolveram foram múltiplas, atingindo *zonas de equifinalidade* quando posições promotoras emergiam na paisagem do *self*. Sentidos “*rígidos*” também emergiram, levando a trajetórias *menos flexíveis*, mas não há uma causalidade *direta, linear*, entre as condições socioculturais nas quais vivem os jovens e a produção de identidades “*rígidas*” ou “*encapsuladas*”.

Condições limitadas de acesso a recursos e espaços de externalização não causam *diretamente* uma redução das aspirações dos jovens, pois as mediações semióticas feitas por eles são geradoras de respostas criativas, que refletem a *agencialidade* da pessoa diante das adversidades. As funções psicológicas entram em jogo para produzir mediações e regulações através de *sínteses pessoais culturais* que são únicas e singulares. A perspectiva que desenvolvemos nesta tese buscou justamente elucidar tais mecanismos, mostrando que as dinâmicas *afetivo-semióticas de autorregulação* no campo do *self* ao longo do tempo operam na construção de um *vir-a-ser* que “entrelaça” sentidos, vivências e lembranças reconstruídas do passado com antecipações e projeções de futuro, produzindo, no presente, uma “*arquitetura do self-em-movimento*”.

REFERÊNCIAS

- Abad, M. (2003). Crítica política às políticas de juventude. In M. V. Freitas, & F. C. Papa (Orgs.), *Políticas Públicas: juventude em pauta* (pp. 13-32). São Paulo: Cortês Editora.
- Abbey, E. (2007). Perpetual uncertainty of cultural life: becoming reality. In J. Valsiner, & A. Rosa (Eds.), *Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 362–372). Cambridge: Cambridge University Press.
- Abbey, E. (2012a). Ambivalences and its transformations. In J. Valsiner (Org.) *Oxford Handbook of Cultural Psychology* (pp. 989-997). Oxford University Press.
- Abbey, E. (2012b). Metaconceptual frameworks and the study of human infant category construction [Versão eletrônica]. *Integrative Psychology and Behavioral Science*, 46, 196-204.
- Abbey, E., & Falmagne, R. J. (2008). Modes of tension work within the complex self [Versão eletrônica]. *Culture & Psychology*, 14(1), 95–113.
- Abbey, E., & Valsiner, J. (2005). Emergence of meanings through ambivalence. [versão electronica]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 114-121.
- Abramo, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional* (pp. 37-72). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Abramovay, M; Lima, F. S.; Pinheiro, L. C.; Castro, M.; Rodríguez, E. (2004). *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília: UNESCO.
- Amazarray, M. R.; Thomé, L. D.; Souza, A. P. L.; Poletto, M., & Koller, S. H. (2009). Aprendiz versus trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem [Versão eletrônica]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 329-338.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cardens, C., & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco: perspectivas educacionais de jovens. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12(1), 69-88.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from late teens through the twenties [Versão eletrônica]. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.

- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: understanding the new way of coming of age. In J. Arnett, & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America* (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bastos, A.V. B. (2006). Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho – fundamentos para a gestão de pessoas*, (pp. 23-40). São Paulo: Editora Bookman – Artmed.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Beck, U. (2010). *Sociedade de risco - rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34.
- Beckstead, Z., Cabell, K. R., & Valsiner, J. (2009). Generalizing through conditional analysis: systemic causality in the world of eternal becoming [Versão eletrônica]. *Humana Mente: Journal of Philosophical Studies*, 11, 65-80.
- Borges, C. C., & Magalhães, A. S. (2009). Transição para a vida adulta: autonomia e dependência da família [Versão eletrônica]. *Psico*, 40(1), 42-49.
- Bottero, W., & Irwin, S. (2003). Locating differences: class, “race” and gender, and the shaping of social inequalities [Versão eletrônica]. *Sociological Review*, 51(4), 463-483.
- Braga, T. S., & Rodarte, M. M. S. (2006). A inserção ocupacional e o desemprego dos jovens: o caso das regiões metropolitanas de Salvador e Belo Horizonte [Versão eletrônica]. *Pesquisa & Debate*, 17,103-123.
- Branco, A. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese dos valores sociais [Versão eletrônica]. *Por-Posições*, 17(2), 139-155.
- Branco, A. U. (2012). Values and socio-cultural practices: pathways to moral development. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 749-766). New York: Oxford University Press.
- Branco, A. & Madureira, A. F. (2008). Dialogical self in action: the emergence of self-positions among complex emotional and cultural dimensions [Versão eletrônica]. *Estudios de Psicología*, 29(3), 319-332.
- Branco, A. U., Palmieri, M., & Pinto, R. G. (2012). Cultural practices and value constructions: the development of competition and individualism within societies. In A. U. Branco, & J. Valsiner (Eds.), *Cultural Psychology of Human Values* (pp. 31– 62). NC: Information Age Publishing.
- Branco, A., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructive study of goal orientations [Versão eletrônica]. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.

- Branco, A., & Valsiner, J. (2012). Values as culture in self and society. In A. U. Branco, & J. Valsiner (Eds.), *Cultural Psychology of Human Values* (pp. vii – xviii). NC: Information Age Publishing.
- Brenner, A. K., Dayrell, J., & Carrano, P. (2005). Cultura do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 175-214). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Brinegar, M. G., Salvi, L. M., Stiles, W. B., & Greenberg, L. S. (2006). Building a meaning bridge: therapeutic progress from problem formulation to understanding. [Versão eletrônica]. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 165-180.
- Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo [Versão eletrônica]. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(3), 525-535.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: the case of emerging adulthood? [Versão eletrônica]. *Journal of Youth Studies*, 8(4), 367-384.
- Cabell, K. R. (2010). Mediators, regulators, and catalyzers: a context-inclusive model of trajectory development [Versão eletrônica]. *Psychology & Society*, 3(1), 26-41.
- Cabell, K. R. (2011). Catalysis: cultural constructions and the conditions for change [Versão eletrônica]. *Journal of Integrated Social Sciences*, 1(2), 1-8.
- Camarano, A. A. (2004). Os caminhos dos jovens em direção à vida adulta [Versão eletrônica]. *Revista do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*, 1, 1, 59.
- Camarano, A. A., & Mello, J. L. (2006). Introdução. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 13-28). Rio de Janeiro: IPEA.
- Camarano, A. A., Mello, J. L., & Kanso, S. (2006). Do nascimento à morte: principais transições. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 31-60). Rio de Janeiro: IPEA.
- Camarano, A. A., Mello, J. L., Kanso, S., & Andrade, A. (2006). O processo de constituição de família entre os jovens: novos e velhos arranjos. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 199-224). Rio de Janeiro: IPEA.

- Camarano, A. A., Mello, J. L.; Pasinato, M. T., & Kanso, S. (2004). Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros [Versão eletrônica]. *Ultima Década*, 12(21), 11-50.
- Carrano, P. C. R. (2007). Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” [Versão eletrônica]. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 1, 0, 55-67.
- Carugati, F. (2004). Learning and thinking in adolescence and youth: how to inhabit new provinces of meaning. In A. Perret-Clermont, C. Pentecorvo, L. Resnik, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 119-140). Cambridge University Press.
- Carvalho, I. M. M., & Almeida, P. H. (2003). Família e proteção social [Versão eletrônica]. *São Paulo em Perspectiva*, 17(2), 109-122.
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2002). Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências [Versão eletrônica]. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 143-176.
- Cole, M. (1992). Context, modularity and the cultural constitution of development. In L. T. Winegar, & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context* (pp. 5-31, Vol 2. Research and methodology). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology*, 1(1), 25-54.
- Cole, M. (1999). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Costa, M. B. (2010). As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas [Versão eletrônica]. *Conjectura*, 15(1), 93-106.
- Coté, J., & Bynner, J. (2008). Changes in the transition to adulthood in UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood [Versão eletrônica]. *Journal of Youth Studies*, 11(3), 251-268.
- Cunha, C. (2007). Constructing organization through multiplicity: a microgenetic analysis of self-organization in the dialogical self [Versão eletrônica]. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 287-316.
- Cunha, C., & Gonçalves, M. M. (2009). Commentary. Accessing the experience of a dialogical self: some needs and concerns [Versão eletrônica]. *Culture & Psychology*, 15, 120-133.

- Cunha, C., Gonçalves, M., & Valsiner, J. (2011). Transforming self-narratives in psychotherapy: looking at different forms of ambivalence in change process. In R. Jones, & M. Marioka (Orgs.), *Jungian and dialogical self perspectives* (pp. 43-66) Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Cunha, C., Gonçalves, M. M., & Valsiner, J. (2012) Rehearsing renewal of identity: re-conceptualization on the move. In M. C. Bertau, M. Gonçalves, & P. Raggatt (Eds.), *Investigations into the origin and development of the dialogical self* (pp. 205-234). NC: Information Age Publishing.
- Cunha, C., Salgado, S., & Gonçalves, M. (2012). The dialogical self in movement: reflecting on methodological tools for the study of the dynamics of change and stability in the self. In E. Abbey, & S. Surgan (Orgs.), *Emerging methods in Psychology* (pp. 65-100). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Dayrell, J. (2003). Escola e culturas juvenis. In M. V. Freitas, & F. C. Papa (Orgs.), *Políticas públicas – Juventude em pauta* (pp. 173-189). São Paulo: Editora Cortês/Ação Educativa.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil [Versão eletrônica]. *Educação e Sociedade*, 28, 100 – Especial, 1105-1128.
- Dayrell, J. (2010). Juventud, socialización y escuela [Versão eletrônica]. *Archivos de ciencias de la educación*, 4, 15-34.
- De Castro, L. R. (2006). What is new in the “south”? Consumer culture and the vicissitudes of poor youth’s identity construction in urban Brazil [Versão eletrônica]. *Young*, 14(3), 179–201.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano [Versão eletrônica]. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69, 1-12.
- Elder, G. H., & Shanahan, M. J. (2006). The life course and human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 664-715, Vol. 1 Theoretical modes of human development). Hobke-NJ: Wiley & Sons.
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults [Versão eletrônica]. *International Journal of Psychology*, 42(2), 85-93.
- Ferreira-Santos, J. E. (2005). *Travessias: a adolescência em Novos Alagados*. Bauru: EDUSC.
- Ferreira-Santos, J. E. (2010). *Cuidado com o vão: repercussões do homicídio entre jovens de periferia*. Salvador: EDUFBA.

- Ferreira, H., & Araújo, H. E. (2006). Transições negadas: homicídios entre os jovens brasileiros. In A. Camarano (Org.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 291-318). Rio de Janeiro: IPEA.
- Foguel, A., Garvey, A., Hsu, H-C., & West-Stroming, D. (2006). *Change processes in relationships: a relational-historical research approach*. NY: Cambridge University Press.
- Furstenberg, F. F., Rumbaut, R. G. & Settersten, R. A. (2005). On the frontier of adulthood: emerging themes and new directions. In R. A. Settersten, R. G. Rumbaut, & F. J. Furstenberg (Eds.), *On the frontier of adulthood: theory, research and public policy* (pp.23-53). Chicago: University of Chicago.
- Ghanen, E. (2012). As ONGs e a responsabilidade governamental com a escola básica no Brasil [Versão eletrônica]. *Pro-Posições*, 23, 2, 51-65.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Gillespie, A. (2007). In the other we trust: buying souvenirs in Ladakh, North India. In I. Marková (Ed.), *Trust and distrust: sociocultural perspectives* (pp. 131-152). NC: Information Age Publishing.
- Gillespie, A. & Zittoun, T. (2010). Using resources: conceptualizing the mediation and use of tools and signs [Versão eletrônica]. *Culture & Psychology*, 15(4): 1–26.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin.
- Goffman, E. (1974). *Frame of analysis: an essay in the organization of experience*. New York: Harper & Row.
- Gohn, M. da G. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social [Versão eletrônica]. *Meta: Avaliação / Rio de Janeiro*, 1, 1, 28-43.
- Gonçalves, H. S, & Coutinho, L. G, (2008). Juventude e família: expectativas, ideais e suas repercussões sociais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 8(3), 597-611.
- Gonçalves, M. M., Matos, M., & Santos, A. (2009). Narrative therapy and the nature of “innovative moments” in the constructions of change [Versão eletrônica]. *Journal of Constructivist Psychology*, 22(1), 1-23.
- Guimarães, N. A. (2005). Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 149-174). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

- Guimarães, N. A. (2006). Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 171-197). Rio de Janeiro: IPEA.
- Heinz, W. R. (2004). From work trajectories to negotiated careers: the contingent work life course. In J. T. Mortimer, & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 185-204). New York: Springer.
- Henderson, S., Holland, J., McGrellis, S., Sharpe, S., & Thomson, R. (2007). *Inventing adulthood: a biographical approach to youth transitions*. London: Sage.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2007). Conceptualizing emerging adulthood: inspecting the emperor's new clothes? [Versão eletrônica]. *Child Development Perspectives*, 1(2), 74-79.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2010). How universal is emerging adulthood: an empirical example [Versão eletrônica]. *Journal of Youth Studies*, 13(2), 169-179.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning [Versão eletrônica]. *Culture & Psychology*, 7, 243-281.
- Hermans, H. J. M. (2002). The dialogical self as a society of mind: introduction [Versão eletrônica]. *Theory & Psychology*, 12(2), 147-160.
- Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of the dialogical self [Versão eletrônica]. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.
- Hermans, H. J. M. (2004). Innovations of self-narratives: A dialogical approach. In L. E. Angus, & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy* (pp. 175-191). London: Sage.
- Hermans, H. J., & Hermans-Jansen, E. (2003). Dialogical processes and development of the self. In J. Valsiner, & K. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 534-559). London: Sage Publications.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. New York: Cambridge University Press
- Kerckhoff, A. C. (2004). From student to worker. In J. T. Mortimer, & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 251-268). New York: Springer.
- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. (2011). Jovens olhares sobre a escola do ensino médio [Versão eletrônica]. *Cad. Cedes*, Campinas, 31(84), 253-273.

- Lévy, R., & Team, P. (2005) Why look at life course in an interdisciplinary perspective? In R. Lévy, P. Ghisletta, J-M. Le Goff, D. Spini, & E. Widmer (Eds.), *Towards an interdisciplinary perspective on the life course* (pp. 3-32). London: Elsevier.
- Lewin, K. (1973). *Princípios da Psicologia Topológica*. São Paulo: Cultrix.
- Lopes de Oliveira, M. C. S., & Vieira, A. O. M. (2006). Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do *self* adolescente [Versão eletrônica]. *Educação & Pesquisa*, 32(1), 67-83.
- Lopez, I. (2008). Memória Social: uma metodologia que conta histórias de vida e desenvolvimento local [Versão eletrônica]. *Instituto para o desenvolvimento do investimento social*. São Paulo, Museu da Pessoa: Senac SP.
- Lyra, M. C. D. P. (2007). On abbreviation: dialogue in early life [Versão eletrônica]. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 15-44.
- Lyra, M., & Valsiner, J. (2011). Historicity in development: abbreviation in mother-infant communication [Versão eletrônica]. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 195-203.
- Macmillan, R. (2006). “Constructing adulthood”: agency and subjectivity in the transition to adulthood. In R. Macmillan (Org), *Constructing adulthood: agency and subjectivity in adolescence and adulthood* (pp. 3-29, Advances in Life Course Research, 11). London: Elsevier.
- Madeira, F. R. (2006). Educação e desigualdade no tempo de juventude. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 139-170). Rio de Janeiro: IPEA.
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matterson, S. Archer, & J. L. Orlofsky (Orgs.), *Ego identity: a handbook for psychosocial research* (pp. 3-21). New York: Springer-Verlang.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marsico, G. (2011). The “non-cuttable” space in between: context, boundaries and their natural fluidity [Versão eletrônica]. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 45, 185–193.
- Marsico, G., & Iannaccone, A. (2012). The work of schooling. In J. Valsiner (Ed.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 830-868). New York: Oxford University Press.

- Mata Filho, V. (2009). *Estratégias de enfrentamento do povo de santo frente às crenças socialmente compartilhadas sobre o candomblé*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Matory, J. L. (2005). *Black atlantic religion: traditions, transnationalism and matriarchy in the afro-brazilian candomblé*. NJ: Princeton University Press.
- Matos, M., Santos, A., Gonçalves, M. M., & Martins, C. (2009). Innovative moments and change in narrative therapy [Versão eletrônica]. *Psychotherapy Research*, 19(1), 68-89.
- Mattos, E. (2008). *Caminhos da inserção no trabalho: mudanças, desafios e oportunidades na perspectiva dos jovens aprendizes*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Mattos, E., & Chaves, A. M. (2006). As Representações Sociais entre adolescentes aprendizes: um estudo piloto [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(3), 66-75.
- Mattos, E., & Chaves, A. M. (2010). Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos [Versão eletrônica]. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(3), 540-555.
- Mattos, E., & Chaves, A. M. (2011). Transition to work among Brazilian disadvantaged youth: a longitudinal case study. Comunicação oral apresentada no Simpósio *Developmental Trajectories in the Transition to Work*, ISCAR, Roma, 8 de setembro.
- Molenaar, P. C. M. (2004). A manifesto on psychology as idiographic science: bringing the person back into scientific psychology, this time forever [Versão eletrônica]. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 2, 201–218.
- Moore, H., Jasper, C., & Gillespie, A. (2011). Moving between frames: the basis of the stable and dialogical self [Versão eletrônica]. *Culture & Psychology*, 17(4) 510–519.
- Moreira, L. V. C., Rabinovich, E. P., & Silva, C. N. (2009). Olhares de crianças baianas sobre família [Versão eletrônica]. *Paidéia*, 19(42), 77-85.
- Mortimer, J. T. (2003). *Working and growing up in America*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moscovici, S. (1961). *La psychoanalyse: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Novaes, R. (2005). Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz a diferença. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 263-290). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

- Oliveira, C. N. (2011). Discursos do sagrado: o uso estratégico da linguagem em práticas do Candomblé. In *XI CONLAB - Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*, (pp. 1-17). Salvador (BA): Universidade Federal da Bahia.
- Oliveira, A. C., & Haddad, S. (2001). As organizações da sociedade civil e as ONGS de educação [Versão eletrônica]. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 61-83.
- O'Sullivan-Lago, R., & Abreu, G. (2010). Maintaining continuity in a cultural contact zone: identification strategies in the dialogical self [Versão eletrônica]. *Culture & Psychology*, 16(1), 1-20.
- Pallas, A. M. (2007). A subjective approach to schooling and transition to adulthood. In R. MacMillan (Ed.), *Constructing adulthood: agency and subjectivity in adolescence and adulthood* (pp. 173-198, *Advances in Life Course Research*, Vol. 11). New York: Elsevier.
- Perez, J. R. R., & Passone, E. F. (2010). Políticas sociais de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil [Versão eletrônica]. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 140, 649-673.
- Petrini, J. C., Moreira, L. V. C., Alcântara, M. A. R., Reis, L. P. C., Santos, J. E. F., & Fonseca, R. S. S. (2007). *Combate à pobreza e às desigualdades sociais: rotas da inclusão*. Manuscrito não-publicado, Universidade Católica do Salvador, Salvador, BA.
- Petrini, G., Alcântara, M. A. R., Moreira, L. V. C., Reis, L. P. C., Fonseca, R. S. S., & Dias, M. C. (2012). Família, capital humano e pobreza: entre estratégias de sobrevivência e projetos de vida [Versão eletrônica]. *Memorandum*, 22, 165-186.
- Pinto, C. R. J. (2006). As ONGs e a política no Brasil: presença de novos atores [Versão eletrônica]. *Dados*, 49(3), 651-670.
- Pochmann, M. (2004). Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? [Versão eletrônica]. *Educação e Sociedade*, 25(87), 383-399.
- Pochmann, M. (2006). Mercado geral de trabalho: o que há de novo no Brasil? [Versão eletrônica]. *Parcerias Estratégicas*, 22, 121-144.
- Prandi, R. (2004). O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, 18(52), 223-238.
- Prandi, R. (2005). *Segredos guardados: orixás na alma brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros [Versão eletrônica]. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 247-256.
- Quintana, E. (2011). Socialização no candomblé: o vir a ser filho-de-santo. In XI CONLAB - Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, (pp. 1-15). Salvador (BA): Universidade Federal da Bahia.
- Rabello, M. C. (2008a). Entre a casa e a roça: trajetórias de socialização no candomblé de habitantes de bairros populares de Salvador. [Versão eletrônica]. *Religião & Sociedade*, 28(1): 176-205.
- Rabello, M. C. (2008b). A possessão como prática: esboço de uma reflexão fenomenológica [Versão eletrônica]. *Mana*, 14(1): 87-117.
- Rabinovich, E. P., Moreira, L. V., & Franco, A. (2012). Papéis, comportamentos, atividades e relações entre membros da família baiana [Versão eletrônica]. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 139-149.
- Raggatt, P. (2010). The dialogical self and thirdness: a semiotic approach to positioning using dialogical triads [Versão eletrônica]. *Theory & Psychology*, 20(3): 400–419.
- Raggatt, P. T. F. (2012). Personal chronotopes in the dialogical self: a developmental case study. In: M. C. Bertau, M. M. Gonçalves, & P. T. F. Raggatt (Eds.), *Dialogic formations: investigations into the origins and development of the dialogical self* (pp. 235-250). NC: Information Age Publishing.
- Rayner, A. D. M. (2004). Inclusionality and the role of place, space, and dynamic boundaries in evolutionary processes [Versão eletrônica]. *Philosophica*, 73, 51-70.
- Rayner, A. D. (2011). Space cannot be cut—why self-identity naturally includes neighbourhood [Versão eletrônica]. *Integrative Psychology and Behavioral Science*, 45, 161–184.
- Ribeiro, A. P., Bento, T., Gonçalves, M. M. & Salgado, J. (2010). Self-narrative reconstruction in psychotherapy: looking at different levels of narrative development [Versão eletrônica]. *Culture & Psychology*, 16(2), 195-212.
- Ribeiro, A. P., & Gonçalves, M. M. (2010). Innovation and stability within the dialogical self: the centrality of ambivalence [Versão eletrônica]. *Culture & Psychology*, 16(1) 116-126.
- Ribeiro, A. P., & Gonçalves, M. M. (2011). Maintenance and transformation of problematic self-narratives: a semiotic-dialogical approach [Versão eletrônica]. *Integrative Psychology and Behavioral Science*, 45, 281-303.

- Ribeiro, A. P., Bento, T., Salgado, J., Stiles, W. B., & Gonçalves, M. M. (2010) A dynamic look at narrative change in psychotherapy: a case study tracking innovative moments and protonarratives using state space grids [Versão eletrônica]. *Psychotherapy Research*, 21(1) 54-69.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. NY: Oxford University Press
- Rosa, A., & González, F. (2012). Values, virtues, citizenship, and self from a historical and cultural approach. In A. U. Branco, & J. Valsiner (Eds.), *Cultural Psychology of Human Values*. (pp. 3-30). NC: Information Age Publishing.
- Salgado, J., & Gonçalves, M. M. (2007). The dialogical self: social, personal, and (un)counscious. In A. Rosa, & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 608-621). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salgado, J., & Hermans, H. (2005). The return of subjectivity: from a multiplicity of selves to the dialogical self [Versão eletrônica]. *E-Journal of Applied Psychology: clinical section*, 1(1), 3-13.
- Salvatore, S., & Valsiner, J. (2008). Idiographic science on its way: towards making sense of psychology [Versão eletrônica]. *Yearbook of Idiographic Science*, 1, 9-22. Roma: Firera Publishing.
- Sanchez, B., Esparza, P., Colón, Y., & Davies, K. E. (2010). Tryin' to make it during the transition from high school: the role of family obligation attitudes and economic context for latino-emerging adults [Versão eletrônica]. *Journal of Adolescent Research*, 25(6), 858-884.
- Sansi, R. (2005). The hidden life of stones: historicity, materiality and the value of candomblé objects in Bahia [Versão eletrônica]. *Journal of Material Culture*, 10 (2), 139-156.
- Sansi, R. (2009). Fazer o santo: dom, iniciação e historicidade nas religiões afro-brasileiras [Versão eletrônica]. *Análise Social*, 54(1), 139-160.
- Santos, E. C. M. (2007). *Religião e espetáculo: análise da dimensão espetacular das festas públicas do candomblé*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santos, A., & Gonçalves, M. M. (2009). Innovative moments and change processes in psychotherapy: An exercise in new methodology. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 493-526). New York: Springer.

- Santos, A., Gonçalves, M. M., & Matos, M. (2011). Innovative moments and poor-outcome in narrative therapy [Versão eletrônica]. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(2), 129-139.
- Santos, E. S., & Mandarino, C. M. (2005). Juventude e religião: cenários no âmbito do lazer [Versão eletrônica]. *Revista de Estudos da Religião*, 3, 161-177.
- Sarti, C. A. (2004). A família como ordem simbólica [Versão eletrônica]. *Psicologia USP*, 15(3), 11-28.
- Sarti, C. A. (2005). O jovem na família: o outro necessário. In R. Novaes, & P. Vanucchi (Eds.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 115-129). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Sato, T. (2006). Development, change or transformation: how can psychology conceive and depict professional identity construction? [Versão eletrônica]. *European Journal of School Psychology*, 4(2), 321-334.
- Sato, T., Hidaka, T., & Fukuda, M. (2009). Depicting the dynamics of living the life: the Trajectory Equifinality Model. In J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, & N. Chaudhary (Orgs.), *Dynamic process methodology and the social and developmental sciences* (pp. 217- 240). New York: Springer.
- Sato, T., & Valsiner, J. (2010). Time in life and life in time: between experiencing and accounting [Versão eletrônica]. *Ritsumekian Journal of Human Sciences*, 20, 79-92.
- Sato, T., Yasuda, Y., Kido, A., Arakawa, A., Mizoguchi, M., & Valsiner, J. (2007). Sampling reconsidered: idiographic science and the analysis of personal life trajectories. In J. Valsiner, & A. Rosa (Eds.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 82-106). New York: Cambridge University Press.
- Sposito, M. P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 87-128). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Sposito, M. P., & Galvão, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência [Versão eletrônica]. *Perspectiva*, 22(2), 345-380.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.

- Tanner, J. L. (2006). Recentering during emerging adulthood: a critical turning point in the life span of human development. In J. J. Arnett, & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America* (pp. 21-55). Washington, DC: American Psychological Association.
- Thomé, L. D., Telmo, A. Q., & Koller, S. H. (2010). Inserção laboral juvenil: contexto opinião sobre definições de trabalho [Versão eletrônica]. *Paidéia*, 20(46), 175-185.
- Thomson, R. (2007). Belonging. In M. J. Kehily (Ed.), *Understanding youth: perspectives, identities and practices* (pp. 147-180). London: Sage.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions: a theory of human development*. New York: Wiley.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2001). *Cultural Psychology of Affective Processes*. Conferência proferida na 15a Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 5 de setembro.
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self [Versão eletrônica]. *Theory & Psychology*, 12 (2), 251-264.
- Valsiner, J. (2004). The promoter sign: developmental transformations within the structure of the dialogical self. In *Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD)*. Germany: Symposium Developmental Aspects of the Dialogical Self.
- Valsiner, J. (2005). Open intransitivity cycles in the processes of development and their methodological implications. In *IV Congresso Norte Nordeste de Psicologia* Salvador, Bahia.
- Valsiner, J. (2006a). Developmental epistemology and implications for methodology. In W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 166-208, R.M Lerner Vol. Ed., Vol. 1 Theoretical Modes of Human Development). Hobke-NJ: Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2006b). Ambivalence under scrutiny [Versão eletrônica]. *Estudios de Psicología*, 27(1), 117-130.
- Valsiner, J. (2007a). *Culture in minds and societies: foundations in cultural psychology*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2007b). Human development as migration: striving toward the unknown. In L. M. Simão, & J. Valsiner (Eds.), *Otherness in question: labyrinths of the self. A volume in Advances in Cultural Psychology* (pp. 349-378). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Valsiner, J. (2008). Open intransitivity cycles in development and education: pathways to synthesis [Versão eletrônica]. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 131-147.
- Valsiner, J. (2009a). Integrating psychology within the globalizing world: a *requiem* to the post-modernist experiment with *wissenschaft* [Versão eletrônica]. *Integrating Psychology Behavior*, 43, 1-21.
- Valsiner, J. (2009b). Cultural psychology today: innovations and oversights [Versão eletrônica]. *Culture & Psychology*, 15(1), 5-39.
- Valsiner, J. (2011) Constructing the vanishing present between the future and the past [Versão eletrônica]. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 141-150.
- Valsiner, J. (2012a). *Oxford Handbook of Culture and Psychology*. NY: Oxford University Press.
- Valsiner, J. (2012b). Voices as vehicles: how the mind can go beyond its local contexts. In M. C. Bertau, M. M. Gonçalves, & P. Raggatt (Eds.), *Dialogical formations: investigations into the origins and development of the dialogical self*. (pp. xxi – xxv). NC: Information Age Publicshing.
- Valsiner, J., & Cabell, K. R. (2012). Self-making through synthesis: extending dialogical self theory. In H. Hermans, & T. Gieser (Eds.), *Handbook of Dialogical Self* (pp. 82-97). NY: Cambridge University Press.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *Handbook of Sociocultural Psychology*. NY: Cambridge University Press.
- Valsiner, J., & Sato, T. (2006). Historically structured sampling (HSS): how can psychology's methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology? In J. Straub, D. Weidemann, C. Kolbl, & B. Zielke (Eds.), *Pursuit of meaning. Advances in cultural and cross-cultural psychology* (pp. 215–251). Bielefeld: Transcript.
- Verger, P. (1997). *Lendas Africanas dos Orixás*. Salvador: Corrupio.
- Verger, P. (2002). *Orixás*. Salvador: Corrupio.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

- Walther, A. (2006). Regimes of youth transition: choice, flexibility and security in young peoples' experiences across different european contexts [Versão eletrônica]. *Young*, 14, 115-129.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. NY: Oxford University Press
- Zittoun, T. (2003). The use of resources in developmental transitions [Versão eletrônica]. *Culture & Psychology*, 9(4), 415-448.
- Zittoun, T. (2006a) *Transitions: development through symbolic resources*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Zittoun, T. (2006b). Dynamics of interiority: ruptures and transitions in the self development. In L. M. Simão, & J. Valsiner (Eds.), *Otherness in question: labyrinths of the self. A volume in Advances in Cultural Psychology* (pp. 187-214). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Zittoun, T. (2006c). Difficult secularity: Talmud as symbolic resource [Versão eletrônica]. *Outlines – Critical Practice Studies*, 8(2), 59-75.
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions [Versão eletrônica]. *Young*, 15, 193-211.
- Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: Transitions in the process of education [Versão eletrônica]. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 121-130.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. In J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, & N. Chaudhary (Orgs.), *Dynamic process methodology and the social and developmental sciences* (pp. 405 - 429). New York: Springer.
- Zittoun, T. (2011). Meaning and change in psychotherapy [Versão eletrônica]. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 45 (3), 325-334.
- Zittoun, T. (2012). On the emergence of the subject [Versão eletrônica]. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46(3), 259-273.
- Zittoun, T. (no prelo). Imagining self in a changing world – an exploration of "studies of marriage". In C. Cunha, & M. Han (Eds.), *The subjectified and subjectifying mind*. Charlotte, NC: Information Age Publication.
- Zittoun, T., Aveling, E-L., Gillespie, A., & Cornish, F. (2012). People in transitions in worlds in transition: ambivalence in the transition to womanhood during World War II. In A. C. Bastos, K. Uriko, & J. Valsiner (Eds.), *Cultural dynamics of women's lives* (pp. 59-78). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Zittoun, T., & Grossen, M. (2012). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. In M. César. & B. Ligorio (Eds.), *Interplays between dialogical learning and the dialogical self* (pp. 99-126). NC: Information Age Publishing, IAP.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, K., Salgado, J., Gonçalves, M., & Ferring, D. (2011). *Melodies of living: Developmental science of the human life course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wagoner, B., Gillespie, A., Valsiner, J., Zittoun, T., Salgado, J., & Simao, L. (2011). Repairing ruptures: multivocality of analyses. In M. Märtsin, B. Wagoner, E-L Aveling, I. Kadianaki, & L. Whittaker (Eds.), *Dialogicality in focus: challenges to theory, method and application* (pp. 105-127). New York: Nova Press.

ANEXOS

ANEXO – A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de um estudo voltado para conhecer as experiências dos jovens moradores da cidade de Salvador. Este estudo envolve a realização de entrevistas com jovens egressos do *Programa Estudio Aprendiz*, com duração aproximada de duas horas. As entrevistas serão realizadas pela pesquisadora Elsa de Mattos nas dependências da ONG CIPÓ – Comunicação Interativa ou em outro local mais conveniente para os participantes. Os jovens também responderão a um breve questionário contendo informações referentes ao sexo, idade e estado civil e itens do interesse da pesquisa.

Sua participação neste estudo é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento se assim você desejar. Isso significa dizer que você pode escolher participar ou não participar e, também, pode desistir da participação se achar que assim é melhor para você. Os resultados deste estudo não serão usados para trazer qualquer prejuízo para você ou para sua família.

Quaisquer esclarecimentos ou informações adicionais poderão ser fornecidos pela a pesquisadora Elsa, através do telefone 99785339 .

Assinando abaixo, eu afirmo que li este termo e concordo em participar do estudo acima descrito. Eu também afirmo que recebi todas as informações necessárias à minha colaboração com o estudo e ficarei com uma cópia deste termo.

Assinatura do(a) jovem

Data

ANEXO – B
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

As entrevistas seguiram o seguinte roteiro previamente elaborado. Ele foi sofrendo pequenas modificações, ao longo do tempo, sendo acrescentados novos temas a partir das sínteses parciais das entrevistas já realizadas.

- 1) Me fale da sua vida nos últimos 2 anos...**
- 2) O que vc acha que mudou?**
- 3) Quais os seus maiores desafios?**
- 4) Quais as recordações que tem da sua infância?**
- 5) E da adolescência?**
- 6) Me fale da sua família...Está morando com seus pais?**
- 6) Me fale dos seus estudos...**
- 7) Me fale do seu trabalho atual...**
- 8) Nos últimos 2 anos, em que trabalhou?**
- 9) Me fale das suas perspectivas de futuro... O que pretende fazer nos próximos 6 meses? Como acha que será sua vida daqui a um ano?**
- 4) Você já se sente uma pessoa adulta? Porque?**
- 5) O que você acha que é ser "adulto"?**

OBS: As demais entrevistas abordaram temas gerais (mudanças no último período, maiores desafios enfrentados e forma de superá-los) e se desenvolveram em forma de conversação. No final de cada encontro, sempre era solicitado ao participante que imaginasse o que iria acontecer no futuro próximo (1 ano) e distante (5 anos).

Ficha de Dados Sociodemográficos**DADOS PESSOAIS****1. Nome:****2. Idade:****3. Sexo:** () Masculino () Feminino**4. Raça/ Etnia:** () negro () pardo () branco**FAMÍLIA****5. Estado Civil:**

() casado () solteiro () divorciado

() vive com o parceiro sem ser casado () viúvo

6. Filhos:

() 0 () 1 () 2 () 3 () mais que três

7. Sua residência é própria: () sim () não**8. Quem reside na sua casa:**

() pai () mãe () irmãos - Quantos?_____

() avó/avô - Quantos?_____ () tio/tia - Quantos?_____

() Companheiro(a) ou cônjuge

ESCOLARIDADE**13. Grau de escolaridade (marque apenas uma opção):**

() Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo

14. Atualmente você está estudando? () sim () não**15. Caso esteja estudando, qual curso está fazendo?**_____**16. Caso não esteja estudando, pretende voltar a estudar?** () sim () não**17. Qual curso ainda gostaria de fazer?**_____

ANEXO – D

Quadro de Análise Longitudinal dos Posicionamentos de JOÃO PEDRO (Momento 1)

I-Positions	Características	Descritores
<p>Eu-filho-dedicado (posição dominante em coalização com o Eu-religioso)</p> <p>Dependente</p> <p>+ Independente financ. + Ajuda à Família (provimento das suas necessidades e das necessidades de seus familiares – a mãe, a avó, a irmã, a tia)</p>	<p>JP mora com a família: mãe, padrasto e irmã mais velha. Não conheceu o pai até os 8 anos de idade. Sua irmã mais velha é filha de um relacionamento anterior da mãe. Recentemente, a mãe e o padrasto adotaram uma menina que está com 1 ano.</p> <p>JP tem uma convivência muito próxima com a família da mãe, especialmente com a avó e tios. Depois que começou a receber salário como empregado da empresa TC passou a ajudar uma tia que é viúva, pagando a escola do filho pequeno. Os familiares moram muito próximos da casa de JP, em ruas vizinhas. A casa que a família de JP mora atualmente era alugada da tia, mas o pai da irmã de JP comprou e deu para a filha.</p> <p>Ligação afetiva muito forte com a mãe, de confiança mútua, mantendo com ela um diálogo franco e aberto. A mãe confia muito nele e JP conversa sobre seus problemas com a mãe, de quem não guarda segredos. Também com a avó materna ele tem muita proximidade.</p> <p>Questão da paternidade: o pai não havia registrado JP como filho e, em 1996, JP entrou com uma ação de reconhecimento de paternidade. Quando ele fez 18 anos ganhou o processo e o pai o registrou. Algum tempo depois, quando teve necessidade, JP passou a receber pensão ao pai no valor de R\$ 100,00.</p> <p>Ao longo do período em foco (dos 16 aos 18 anos), JP vai deixando de ser dependente da família e conquistando maior autonomia financeira graças à posição que passa a ocupar no mundo do trabalho como aprendiz e, posteriormente, trabalhador. Ele passa a contribuir com recursos para a família, dando dinheiro mensalmente a sua mãe e à avó, para realização de despesas pessoais. Ajuda também a outros familiares (tia e primo de quem pagou a escola por um certo período)</p>	<p>“O relacionamento [que tenho] com a família é tranquilo, bastante tranquilo”.</p> <p>“Todo mundo [da minha família] é muito próximo”.</p> <p>“Eu não pretendo sair de casa tão cedo, eu adoro o pessoal. Quando eu chego em casa pra contar os casos, é uma conversa, todo mundo dando risada. Então, por essas coisas, eu não tenho nenhuma ambição de sair de casa cedo.”</p> <p>“Enquanto eu trabalhava, todo mês, eu dava um dinheiro pra minha mãe e um dinheiro pra minha avó, que morava comigo”.</p> <p>“Eu sempre contei as coisas pra minha mãe. Até quando eu queria esconder, eu escondia e depois de um tempo, conversando assim, eu contava a ela, porque eu já tinha esse costume</p> <p>“[Quando eu quis pedir demissão] eu cheguei pra mainha, dei na cama “oh, mainha, eu vou pedir pra sair”. Conversei com ela. Ela disse ‘ah, tudo bem, você sabe que você não sustenta a casa, não tem que ficar se preocupando””.</p> <p>“Meu primeiro salário, eu não tinha dívida nenhuma, então, eu saí distribuindo um pedaço pra minha mãe, um pedaço pra minha avó, um pedaço pra minha irmã e eu comprei alguns CDs. Eu separei o do transporte e o da alimentação. Não guardei nada”.</p> <p>“Antes de pedir demissão, da Transcompras pra estudar e agora pra estudar de novo, eu conversei com minha mãe e com minha avó. Ai minha avó disse “olhe, você tem que noção de que a partir de agora algumas coisas você não vai poder comprar”.</p>
<p>Eu-estudante</p> <p>+ Interessado</p> <p>(aumenta progressivamente o seu interesse pelos estudos) – passando de uma posição de:</p>	<p>A relação de JP com a escola sempre foi de muita participação. Ele freqüentava o curso normal em uma escola pública. Participava de eventos escolares (feiras, gincanas e encontros). O grupo de amigos da escola também era muito presente em sua vida. No entanto, a entrada na ONG o fez desenvolver uma posição mais crítica com relação à escola.</p> <p>A entrada na ONG provoca uma ruptura inicial com a visão que ele tinha da escola e traz um aumento da diligência e emergência de novas idéias e posições alternativas no sistema do self. Os processos educativos na ONG incentivam o diálogo, a troca de idéias e</p>	<p>“Eu conversava muito com os professores. A gente tinha muita metodologia lá [na escola]. [Os professores] adoravam fazer dinâmica. E nessas dinâmicas, a gente falava de muitas coisas “o que você faz no turno oposto?” “Tomo curso...” E, além disso, eu era do grêmio da escola. Eu já tinha esse relacionamento mais pessoal com alguns professores”.</p> <p>“Eu não tinha problemas com a escola, mas eu me preocupei muito mais. E também a questão do tempo. Antes eu tinha todo o tempo do mundo, só</p>

<p style="text-align: center;"> Eu-estudante-magistério ↓ Eu-estudante-estagiário ↓ Eu-estudante-pré-vestibulando ↓ Eu-estudante-universitário </p> <p>São I-positions que atuam em coalizão (formando um sub-sistema), fortalecem-se mutuamente, sustentam o alto valor que a educação tem na vida de JP (cada vez mais elevado)</p> <p>Conflito entre as I-positions:</p> <p style="text-align: center;"> Eu-trabalhador-chefe X Eu-estudante </p>	<p>a expressão de sentimentos dos jovens. Facilitou a desinibição, a defesa dos pontos de vista (ou seja, algumas I-positions novas vão emergindo). Existe uma comparação implícita entre a estrutura e a didática da ONG (mais dinâmica) com a estrutura da escola (mais tradicional) – de “jogar conhecimentos” ao invés de construir junto com o aluno</p> <p>Depois que JP assumiu a posição de chefia na empresa, sua rotina de trabalho começou a chocar-se com as prioridades de estudo estabelecidas pelo jovem. Além do estágio obrigatório para a conclusão do curso normal, JP fez uma seleção para frequentar o pré-vestibular em uma ONG, que poderia facilitar seu acesso à universidade. Ele optou por fazer o estágio e o pré-vestibular e deixar o trabalho.</p> <p>Depois JP passa no vestibular e começa a frequentar 3 cursos universitários: UFBA – Ciências Sociais; UCSAL – História e UNEB – Pedagogia. Cada curso é em uma profissão diferente, o que demonstra que ele ainda não tinha nesse momento uma visão clara sobre qual profissão quer seguir (sua prioridade é ser estudante, “aproveitar” para estudar)</p> <p>Em síntese, ele acha que ainda é jovem para assumir a responsabilidade de um adulto.</p> <p>No conflito entre assumir responsabilidades de adulto e permanecer como um jovem estudante, ele opta por permanecer como estudante.</p> <p>Uma análise cuidadosa da situação nos mostra que a pressão sofrida pela nova posição ocupada por JP no trabalho (mais responsabilidades ainda num momento da vida “jovem”), pode ter levado JP fazer a escolha por uma trajetória de vida mais associada com caminhos conhecidos, ligados à área de educação. Ele já estava estudando há mais tempo, não queria largar o curso na metade, são justificativas “conservadoras” no sentido de que, diante de uma situação problemática, o self busca o apoio daquelas posições que já estão mais estabelecidas – tal como a I-position Eu-estudante – para enfrentar o conflito e diminuir as tensões. Diante do desafio de realizar algo que demandava habilidades ainda pouco fortalecidas (ligadas ao mundo do trabalho), JP vai respaldar-se nas posições já consolidadas no seu sistema de <i>self</i>, tornando-as mais poderosas e capazes de ajudá-lo na transição. Diante de situações críticas, o sistema do <i>self</i> de JP recorre à coalizão entre I-positions já consolidadas para tomar uma decisão e assumir a uma determinada trajetória (mais associada ao mundo educacional e afastada do mundo do trabalho). Ele priorizou os estudos.</p> <p>Além disso, JP aponta que escolheu dar continuidade aos estudos (inversão de prioridades entre trabalho e estudo) porque percebeu o quanto eles eram importantes para o alcance de objetivos de longo prazo (p. ex. ser professor). JP elaborou para si uma nova visão de futuro. A I-position de Eu-universitário – que não é nomeada mas que emerge como um horizonte possível – representa uma possibilidade e alcançar algo melhor no futuro em termos profissionais. Então, é na fronteira entre I-positions passadas, presentes e futuras (literais e imaginadas) que emerge o compromisso com uma nova trajetória possível. Entre o Eu-estudante (interessado), o Eu-trabalhador-chefe (que ganha mal e trabalha muito) e o Eu-profissional (com diploma universitário), JP desenha um novo futuro possível e se compromete com ele.</p> <p>Nesse cenário, o trabalho aparece como um acessório, em caso de necessidade, para</p>	<p><i>“tinha a escola. [depois que comecei a trabalhar] não. Eu tinha que trabalhar. Então, eu comecei a me preocupar mais, essa questão de entregar as coisas no prazo, de chegar no horário”.</i></p> <p><i>“A escola forma a gente dizendo “o mundo aí fora, o mundo aí fora”, mas a gente nunca vê na prática. Quando você está trabalhando, você percebe o mundo aí fora que ela só aponta, mas que não dá noção nenhuma. Eu comecei a ficar mais responsável na escola”.</i></p> <p><i>“Eu sou tímido, e, no início, o que me ajudou bastante a ir conversando mais foi... as conversas que a gente tinha aqui na Cipó, o pessoal sempre sentava em círculo e todo mundo falava. Isso me ajudou muito a ficar desinibido, a defender aquilo que eu acreditava, a tomar postura em alguns assuntos. Então, essa estrutura que a Cipó tinha de estar muito mais dialogando, não era aquela coisa de ficar passando informação somente, era uma coisa de construir. A gente sempre estava construindo as coisas, nunca era dado, nunca era jogado”.</i></p> <p><i>“Eu estudava de manhã. Aí eu fiz uma seleção pra um programa do Governo, acho que é Universidade Aberta. Aí eu fiz essa seleção através de uma ONG. Só que eu tinha um problema porque assim as aulas eram de noite. Aí eu saía de lá [do trabalho] correndo pra aula. Então, de manhã, eu ia pra escola, almoçava correndo, ia trabalhar, e, depois do trabalho, eu voltava pro pré-vestibular. Chegou um momento que eu já não estava dando conta disso e que eu tinha que escolher, porque no ensino normal é obrigatório fazer estágio. E eu tinha que fazer o estágio senão eu não teria o diploma, o Profissionalizante, só teria o Ensino Médio”.</i></p> <p><i>“Eu percebi assim: essa minha experiência no mercado de trabalho me mostrou que eu ia precisar de muito mais educação. O Ensino Médio não ia bastar. Na Transcompras, por exemplo, eu fiquei, mas eu fiquei porque eu era aprendiz. Eles queriam pra Expedição uma pessoa que tivesse nível superior. Essa minha experiência no estágio na quarta série me fez perceber que ensinar é ótimo”.</i></p> <p><i>“Meus planos são de continuar estudando [na universidade] os três turnos. Mas em determinado momento, se eu tiver problemas, se eu precisar de dinheiro, eu vou ter que deixar, trancar uma e começar a trabalhar. Eu pretendo ensinar”.</i></p> <p><i>“Eu quero ser professor de escola pública. Ensinar História em escola pública ou Sociologia”.</i></p> <p><i>“[...] Eu adoro ter a idade que eu tenho. Então, eu percebia que o diferencial é que eu tinha responsabilidades. Eu ia ter algumas</i></p>
---	--	---

	consequir dinheiro – não configura um projeto central do <i>self</i> .	<i>responsabilidades a mais, só que eu era um jovem. Então... eu sou um jovem aliás. Então, eu não deixava de estar curtindo as coisas, de estar aproveitando. Eu tinha essa convicção que, enquanto jovem, eu não podia ficar com essa paranóia de ser adulto, de tomar responsabilidades que não são minhas”.</i>
<p>Eu-religioso (Testemunha de Jeová)</p> <p>Forma uma coalizão com a posição Eu-filho, coalizão dominante na vida de JP, organizadora de suas relações com os outros e com o mundo, organizadora do sistema de valores que dá suporte à sua configuração do <i>self</i>.</p>	Desde criança, JP freqüentava a seita Testemunhas de Jeová, na qual alguns membros da família eram filiados. A convivência com a avó o influenciou a esse respeito, já que a mãe e o padrasto não eram praticantes. Quando entrou na ONG participava semanalmente dos encontros promovidos pela seita e também saía com freqüência para pregar nas casas, procurando converter as pessoas às idéias difundidas pela seita.	<i>“Parte da minha família, algumas tias e minha avó são Testemunhas de Jeová e eu sempre fui religioso desde pequenininho. Então, eu tinha planos de me batizar [...] e ser ancião, que é uma espécie de pastor, de padre [da religião Testemunha de Jeová]. [...] Eu tinha essa ambição”.</i>
<p>Eu-aprendiz</p> <p>Tensão inicial entre</p> <p>Eu-filho ↔ Eu-aprendiz</p> <p>Eu-aprendiz vai ganhando progressivamente maior relevância no seu sistema do <i>self</i></p>	<p>JP exerceu a atividade de aprendiz na empresa Transcompras, durante 1 ano, após completar formação inicial de 4 meses na ONG. Na empresa, passou a compartilhar sua rotina de trabalho com um grupo de trabalhadores adultos.</p> <p>Seu sistema de valores (coordenado a partir da I-position Eu-filho), que ele construiu em seu ambiente familiar e também na religião das Testemunhas de Jeová que freqüentava, se caracterizava pelo respeito aos mais velhos, aos familiares, pela subordinação e dependência em relação às pessoas mais velhas. Esse sistema de valores entra em choque com o ambiente de trabalho, com as relações e as rotinas presentes nesse ambiente. JP tinha a expectativa inicial (medo) de ser visto pelos colegas da mesma forma como era visto em seu ambiente familiar e religioso, a partir de uma outra posição que ainda está construindo (Eu-aprendiz). Tinha uma preocupação inicial de não ser visto como “filho” pelos colegas de trabalho. Queria que o tratassem de forma igual aos demais empregados – e não de forma especial – apesar de sua pouca idade (maior desafio percebido por JP nesse momento) Com o tempo vai se adaptando e construindo um reconhecimento dos colegas a partir desta nova posição.</p> <p>Ele reconhece que enfrentou dificuldades de adaptação ao ambiente de trabalho. Mas encontrava grande apoio em seu supervisor (que depois tornou-se diretor), que o ajudava a compreender as rotinas de trabalho, lhe passava as tarefas e tirava suas dúvidas e de quem se tornou bastante próximo. Esse supervisor assumiu uma posição de mentor de JP no ambiente de trabalho, pois acompanhava seu desenvolvimento e tinha grandes expectativas para ele na empresa. Com o passar do tempo, o supervisor tornou-se diretor da filial da empresa em SSA e ofereceu diversas oportunidades de crescimento para JP na empresa (mudança de setor, participação em eventos externos, emprego quando termina o</p>	<p><i>“Quando eu cheguei na empresa, o que eu mais tive medo foi a diferença de idade das pessoas. Se aqui na Cipó, os meus colegas, meus amigos tinham a mesma faixa etária, lá não, eu já estava tendo uma relação de trabalho com pai e mãe de família. Então, isso acabou me dando um medo”.</i></p> <p><i>“Então, essa relação era muito complicada. Eu ficava com muito medo deles me tratarem diferente, de me tratarem como filho, por exemplo, porque ali eu era colega deles, apesar de ter a idade dos filhos. Então, eu ficava nesse impasse” (IMPASSE = CONFLITO DE I-POSITIONS).</i></p> <p>Recordação:</p> <p><i>“Uma coisa que eu lembro bastante da minha primeira semana foi, na sexta-feira, que todo mundo saiu junto comigo no mesmo horário, o pessoal ficou no bar e o bar era na frente do curso e eles ficavam gritando, todo mundo lá tinha apelido, meu apelido era “fininho”, aí eles gritavam de lá “venha, fininho, tomar uma”. Então, aquilo pra mim era... eu ficava “meu Deus do céu, como é que eu vou pra ali com 16 anos?” (“fininho” = frágil) – Voz interna “Deus do Céu” – remete à religião (Eu-religioso) – valores da igreja, não beber, etc.</i></p> <p>Como ele superou isso?</p> <p><i>“Mas depois eu consegui, depois de algumas semanas, eu consegui impor isso, que eu não estava ali na condição de filho, de coitadinho, de pessoa</i></p>

	<p>contrato de aprendizagem). JP foi assumindo responsabilidades progressivamente, na medida em que ia aprendendo as novas tarefas e desenvolvendo novas habilidades.</p> <p>Análise: na verdade, a posição de aprendiz emergiu para JP como uma extensão, uma continuidade da posição de Eu-estudante que era muito forte na configuração do seu self. Quando as responsabilidades assumidas no mundo do trabalho (Eu-trabalhador-chefe) o levaram a afastar-se da posição de Eu-estudante (com o final do contrato de aprendizagem), JP acaba por desligar-se desta posição (abandoná-la), retornando com força a posição de Eu-estudante (mais fortalecida, empoderada, em uma colação de outro nível: Eu-estudante-estagiário + Eu-estudante-pré-vestibulando). O ambiente da ONG é o contexto que aparece como fomentador desse direcionamento que JP assumiu com 19 anos, pois ele acredita que a foi a ONG que “conduziu as coisas que aconteceram em sua vida”, sem a ONG – na verdade sem a posição de Eu-aprendiz – ele não teria sido capaz de perceber a importância da educação em sua vida, da necessidade de continuar estudando, de ter uma formação melhor (ter uma ambição maior).</p>	<p><i>frágil, que eu estava ali como um igual e eles fizeram isso muito bem. A partir daí, já começou a ficar uma coisa mais bacana o relacionamento com o pessoal. É claro que eles tinham bastante cuidado. Aí eu já comecei a parar lá [no bar] pra poder lanchar”.</i></p> <p><i>“Eu lembro que, no começo, quando eu errava alguma coisa, meu Deus do céu, eu ia pra casa com dor de cabeça, com medo. Depois quando eu fui ficando mais seguro das coisas, a rotina foi ficando natural”.</i></p> <p><i>“Eu fui presenteado com uma pessoa que era meu tutor lá na empresa, que era W. Ele acompanhou todo o meu processo”.</i></p> <p><i>“Wellington...no começo, quando eu cheguei lá...[...] era uma coisa bacana porque ele se mostrava uma pessoa bem aberta pra conversa e tudo mais. Então, eu também não encontrei aquela figura do patrão carrasco”.</i></p> <p><i>“Além das reuniões [na ONG], eu tinha reunião com Wellington todo final do mês, de avaliação”.</i></p> <p><i>“[No início] Eu recebia uma tarefa. Enquanto eu não tivesse segurança naquilo, eu não ganhava outra tarefa”.</i></p> <p><i>“Nos primeiros dias, eu tive um pouquinho de problema [para realizar suas atividades], eu estava sempre com o auxílio de outra pessoa, mas depois eu acabei sendo responsável pela CI, pra mandar pro faturamento. Depois de um tempo, eu comecei também a ver o e-mail, o e-mail geral da filial. Eu era o responsável por ele, pra estar encaminhando pras pessoas”.</i></p> <p><i>“Eu acho que a [ONG] acabou conduzindo as coisas que aconteceram na minha vida. Se eu continuasse somente estudando, eu ia parar ali, eu não ia ter uma outra ambição. Depois que a gente entra no mercado de trabalho, vê a necessidade de continuar estudando, de ter uma formação melhor. A gente percebe importância”.</i></p>
<p>Eu-trabalhador-chefe</p>	<p>W. preparou a transição de JP para, no final do contrato de aprendizagem, contratá-lo com empregado da empresa. Um ano antes do final do contrato aprendiz, chamou JP e contou que tinha planos e expectativas positivas para ele e que estava pensando na sua continuidade na empresa, como trabalhador contratado. Traçou um plano de transição para JP entre uma função e outra, no qual ele aprenderia antecipadamente as tarefas de outro setor, observando as atividades desenvolvidas (acompanhando o trabalho do responsável pelo setor). Depois, com o tempo, ele foi assumindo cada vez mais responsabilidades, executando as tarefas destinadas à chefia do setor, acabando por assumir essa nova posição (responsável pelo setor de Expedição).</p> <p>JP começou a trabalhar 8 horas por dia, estudava pela manhã no 4º ano do curso normal (magistério) e trabalhava de tarde e à noite. Na nova função, JP passou a trabalhar sozinho, sem ninguém para auxiliá-lo e passou a ser um “empregado como qualquer outro”, inclusive com inscrição no sindicato da categoria profissional.</p> <p>A relação com os colegas de trabalho aí já mudou bastante, pois estes passam a reconhecer</p>	<p><i>“Então, a partir dali, eu já era empregado como qualquer outro. Eu ia responder muito por meus atos. Eu comecei a tomar muito cuidado com isso, muito cuidado mesmo. [...] Eu comecei a ficar bem mais atento com as coisas. Eu fui logo me sindicalizar. Já participava de tudo quanto era seminário e tudo o mais”.</i></p> <p><i>Reconhecimento dos colegas de trabalho:</i></p> <p><i>“A relação com os colegas de trabalho mudou bastante depois que eu fui contratado, que eu fui efetivado na empresa, eu já passei a assumir a Expedição, então muda toda aquela visão. As pessoas falavam “ah, você que chegou aqui todo quietinho já está na Expedição, já ser chefe de Expedição”.</i></p> <p><i>“Outra coisa que eu precisava ser mais firme é que agora aquelas</i></p>

	<p>JP na posição de chefia e passou a ser bastante valorizado pelos colegas. No entanto, JP também reconhece que a nova posição Eu-trabalhador-chefe demandava uma responsabilidade maior, pois ele tinha que ter mais firmeza, mais autoridade em relação aos colegas, assumindo a posição de comando das atividades, assumindo responsabilidade não apenas os seus próprios atos, mas também pelos atos de outros colegas, apesar da sua pouca idade (18 anos). A verdade é que JP só consegue suportar toda essa responsabilidade por apenas 6 meses, pois ao final deste período, ele fez uma seleção para ser aluno de um pré-vestibular público e decidiu procurar um estágio para poder concluir o curso norma. Então voltou a ser estudante praticamente em tempo integral.</p>	<p><i>“pessoas que tinham uma idade, que eram bem mais velhas, agora eu tinha um cargo de chefia com elas. Então, tinha que tomar muito cuidado porque de repente assim... eu passava uma tarefa pra outra pessoa, ela poderia não fazer por causa da idade. Eu tinha que tomar muito cuidado com isso. Então, eu deixava bem claro que a idade era o de menos”.</i></p> <p><i>“Depois disso, eu fiquei na empresa por seis meses. Ai eu fiz uma seleção pra um pré-vestibular e eu tinha também um estagio obrigatório [para conclusão do curso normal]”.</i></p>
--	--	--

ANEXO – E

Quadro Comparativo de Posicionamentos entre Casos

	George	Nelson
I-positions antecedentes	<p>Eu-filho-dependente</p> <p>Eu-estudante-desinteressado</p> <p>Eu-ajudante-no-negócio-da-família (oferece um suporte para) → Eu-aprendiz (na posição anterior já mostrava, empenho no trabalho)</p>	<p>Eu-filho-dependente</p> <p>Eu-estudante-rebelde (posteriormente revelado)</p> <p>Eu-ajudante-da-mãe-vendedora-na-rua (exp. frustração, cansaço, péssimas condições de trabalho – <i>não pode ser conservada como uma qualidade positiva no futuro</i>) – <i>não oferece um suporte para</i> Eu-aprendiz – é uma memória carregada de afeto – de dor – que age como um atrator para o passado...</p>
Como enfrenta os primeiros desafios?	<p>Eu-sem-espaco-lá → Eu-despreparado → Eu-corri-atrás</p> <p>Não percebia abertura/espaco no ambiente para desenvolver-se como aprendiz - <i>“Eles estavam perdidos e eu estava perdido também. Eles estavam mais perdidos que eu. Eles não sabiam muito bem a minha finalidade lá”</i></p> <p>Atitude proativa – “corre atrás”, procura desenvolver “seu papel” e ganhar a confiança dos colegas e supervisores</p> <p>X “Puxou de mim encontrar meu espaço lá, procurar desenvolver meu papel”</p>	<p>Eu-sem-espaco-lá → Eu-despreparado → Eu-isolado</p> <p>“Não tinha gente com paciência pra me receber” – “Pensou que eu já fui preparado pra tudo” – “Me davam tarefas que eu achava que não estava preparado para concluir”</p>
Relação com superior/colegas	<p>Tinha um chefe e trabalhava com outras pessoas no setor</p> <p>Na medida em que foi demonstrando o que estava aprendendo – foi ganhando a confiança deles</p> <p>Relação POSITIVA como superior/colagas:</p> <p>“Na medida em que fui demonstrando meu conhecimento, as pessoas foram começando a gostar de mim, <i>do meu sentido de aprender rápido e começar a praticar (isso ele trouxe da exp do trabalho na infância com a família)</i>”</p> <p>GANHA RECONHECIMENTO DO OUTRO – RELAÇÃO POSITIVA</p> <p>“Eles começaram a investir mais em mim, a ter uma visão <i>mais profissional do aprendiz</i>” (ANTECIPAM PARA ELE UMA VISÃO DE “SER” PROFISSIONAL)</p> <p>O supervisor direto o supervisor atuava como agente catalisador de mudanças, desafiando o jovem e reconhecendo seu empenho em aprender mais e se esforçar.</p> <p><i>“Ele ficava assim querendo ver seu desempenho, mas disfarçadamente. Aí ele ficava jogando aquelas coisinhas pra ver se você cai, pra ver se você vai se sair bem ou não. Isso é bom porque ajuda você a crescer.</i>”</p>	<p>Relações desgastadas, desconfiança, falta de paciência, falta de ajuda – AUSÊNCIA DE RECONHECIMENTO</p> <p>Não tinha superior direto, trabalhava praticamente sozinho</p> <p>Funcionária de outro setor passava as tarefas</p> <p>“Não tinha gente com paciência pra me receber”</p> <p>“Me davam tarefas que eu achava que não estava preparado para concluir”</p> <p>“Ela pegava no meu pé”</p> <p>“Ela me dava uma imprensa”</p> <p>“Era raro as ajudas que eu tinha”</p> <p>“Eu me dava muito mal na empresa, porque eu confiava nas pessoas e as pessoas não faziam valer a confiança que eu dava a elas”</p> <p>RELAÇÃO COM OS MOTORISTAS</p> <p>Nelson se defronta com o sofrimento do outro – com a insatisfação diante da solução apresentada pela empresa.</p> <p>Confronto com a dor do outro sem poder / sem ter como acolher essa dor e sim “negociar” uma solução que satisfaz mais à empresa do que aos motoristas... uma situação que exigia alta demanda emocional</p> <p>o encontro de fragilidades entre o racional e o emocional.</p> <p>Conflito de valores empresa X motoristas</p> <p>O sentimento de exaustão devido às demandas</p> <p>Atitude de descrença em relação ao mesmo e um sentimento de ineficácia profissional,</p> <p>RELAÇÃO NEGATIVA DE DESCONFIANÇA – Não ganha reconhecimento do outro</p> <p><i>Não há antecipação de um vir-a-ser diferente do que ele é.</i></p> <p>Relação interpessoal geralmente está acompanhada de sentimentos de tensão, ansiedade, até mesmo de hostilidade encoberta.</p>

<p>Emergência de Posição Promotora (Signo Promotor)?</p>	<p>SIM “Ai eu fui ganhando meu espaço” – EMERGE UMA POSIÇÃO PROMOTORA de DESENVOLVIMENTO</p> <p>Eu-Profissional Grounded in “<i>an adult way of thinking</i>”, with adult values and priorities such as “<i>invest in oneself</i>”, “<i>invest in the future</i>”, “<i>value the things one does</i>”.</p> <p>Esse é o ponto inicial da integração hierárquica que começa a ocorrer aqui no sistema do self de George– uma integração que ocorre numa relação entre o que já emergiu (do passado em direção ao presente) e o que ainda pode emergir (uma seleção de possibilidades futuras). Ela se torna uma ferramenta para atingir um determinado objetivo – ser-profissional – e vai progressivamente orientando seus movimentos / ações necessárias nesta direção.</p> <p>Esta meta-posição opera sobre o sistema do self promovendo uma diferenciação progressiva e facilitando o desenvolvimento.</p>	<p>NÃO fica clara a emergência de uma posição promotora</p> <p>“Eu-funcionário-da-empresa” – Eu-estressado, Eu-procupado “<i>Eu trabalhava com se eu fosse um funcionário</i>” passa a ter mais responsabilidade e sobrecaraga de trabalho – stress – cansaço “Recebia muito sermão” quando algo saía errado “Chegava em casa estressado” “Dizia a minha mãe que não queria mais trabalhar” “Eu não estava conseguindo me entrosar com aquele trabalho”</p> <p>Mudanças como PASSE DE MÁGICA Quando fala sobre mudanças, Nelson coloca como se a transformação tivesse ocorrido como um passe de mágica (como se ele pudesse momentaneamente esquecer de todo o estresse, o cansaço numa tentativa de suprimir a re-emergência do sofrimento): “<i>Teve um momento em que eu estava me sentindo muito sobrecarregado de tarefas. [Mas] teve um certo ponto, quando eu estava chegando no final do contrato, eu comecei a achar ali um paraíso.</i>”</p> <p>“<i>Aí foi começando a mudar tudo. Eu fui começando a pegar mais prática. Estava me sentindo já funcionário da empresa. Eu nem lembrava mais que eu era menor aprendiz. Eu trabalhava com se eu fosse um funcionário.</i>”</p> <p>Essa falta de “lembrança” dele acontece porque parece que não há uma integração do passado nas novas experiências, estas emergem como que por milagre, sem constituírem uma transformação qualitativa de aspectos/elementos do passado.</p>
<p>Nova visão?</p>	<p>MUDANÇA DE PERSPECTIVA – PASSA A TER UMA PERSPECTIVA MAIS AMPLA – A PARTIR DO POSICIONAMENTO COMO “Eu-Profissional” Nesse momento ele passou a ter outra visão sobre o mercado de trabalho e também sobre sua própria vida e o papel proativo que ele tem que ter para conseguir o reconhecimento do outro e para conquistar seus objetivos Passou a ver as falhas da empresa e compreender o seu funcionamento mais amplo.</p>	<p>Transformação meramente circunstancial – não muda a visão de si mesmo</p> <p>Eu-menor-aprendiz(desqualificado) – Eu-funcionário (estressado/sobrecarregado) <i>(Não há uma mudança qualitativa para um nível hierarquicamente superior de organização do sistema do self)</i> – Há um deslizamento dos sentidos (pela reatualimentação mútua)...Sempre retorna na narrativa para os aspectos negativos do trabalho e da função assumida “Era muito trabalho para uma pessoa só” Solidão, isolamente, sobregarga de atividades Narrativa recorrente – círculo vicioso, intercalando alguns aspectos positivos, mas ao longo da narrativa sempre volta para os pontos negativos, para o estresse, para a solidão que sentia no trabalho, a falta de apoio – quando recebeu ajuda já estava no final do período do contrato – MUTUAL-IN-FEEDING</p>
	<p>Nesse caso houve uma <i>expansão do sentido de “ser profissional”</i> – através da expansão do sentido de aprendiz-profissional, profissional-mundo-do-trabalho, ser-profissional – adquirindo um sentido mais amplo que passou a integrar diversas esferas da vida de George. Houve a catalisação de uma nova configuração do sistema do self por meio da elaboração de uma</p>	<p>Aqui há um “esvaziamento” / “enxugamento” do sentido ou “atenuação” dos sentidos alternativos em torno de uma única versão possível (versão rígida - dominante - negativa do self) – por meio da minimização, depreciação, trivialização de sentidos alternativos (por meio do retorno recorrente a um mesmo sentido) Há um “deslizamento” do sentido, sem produção de uma metáfora em um nível mais abrangente:</p>

<p>O que ocorreu aqui?</p>	<p>meta-posição Eu-Profissional que integrou elementos do passado com um possível vir-a-ser no futuro de George.</p> <p>Eu Profissional emerge como um novo sentido de si que tem o poder latente de promover uma reconfiguração do sistema do self de George</p> <p>A reconfiguração do sistema do self foi possível aqui porque houve uma mudança na estrutura das relações entre os posicionamentos centrais no sistema do self de George e nas relações (intersubjetivas) eu-outro que ele estabelece nas esferas da experiência nas quais ele participa</p>	<p>Eu-menor-aprendiz →Eu-Funcionário (não produz uma reconceitualização da experiência).</p> <p>Aqui não emerge uma meta-posição capaz de dar uma nova configuração ao self de Nelson e há uma estabilidade, rigidez em torno dos sentidos que reforçam o poder da visão negativa da experiência.</p> <p>Embora, em alguns momentos ele consiga expressar uma visão mais positiva da experiência, ele sempre volta à visão negativa dominante na narrativa.</p> <p>A tensão e a incerteza não são resolvidas, superadas, porque a voz alternativa permanece latente (ativa) sempre buscando uma oportunidade para reemergir (para ser novamente sufocada pela voz dominante).</p> <p>Quando ele se sente muito pressionado, ou oprimido pela visão negativa, ele produz uma visão alternativa, mas isso só faz novamente retornar a visão negativa dominante – o self permanece preso numa relação cíclica (sem superar a tensão entre as vozes opostas) que acaba produzindo uma ansiedade muito grande nele.</p> <p>No caso de Nelson – vai sendo criada – pelo “retorno do mesmo” – uma rigidez e redundância de sentidos em torno da questão de que o futuro depende do passado (fundada no come-se por mágica – as-if by Magic - não há historicidade)</p>
<p>O que resulta do processo?</p>	<p>Uma meta-posição Eu-Profissional emerge e direciona as ações futuras de George</p> <p>Desenvolveu uma PERSPECTIVA PROATIVA - Existe uma preocupação em “se adaptar” ao ambiente que encontra, embora tenha uma visão crítica (não acha que tudo é uma maravilha) e uma visão mais ampla de si mesmo e do mundo em sua volta.</p> <p>Novos horizontes se delineiam em um possível vir-a-ser profissional: traça metas concretas para atingir seus objetivos</p>	<p>Como não há uma alternativa de futuro possível – uma trajetória orientada por um signo promotor (metaposição), Nelson expressa a vontade de retornar ao passado, de voltar para a empresa na qual anteriormente trabalhava, mesmo com todo o sofrimento que experimentou lá, pois essa é a única alternativa que ele vislumbra (não chega a ser uma alternativa de futuro, mas um movimento cíclico onde o passado retorna ainda que com pequenas modificações). Não há uma elaboração de um sentido mais amplo e integrador – as duas vozes permanecem alimentando-se mutuamente, dominando alternadamente a narrativa de Nelson.</p>

Tabela de Síntese de Posicionamentos de Jane

Rupturas Emergentes	Esferas da Experiência	Principais Tensões entre I-Positions e Estratégias de Superação	Descrição
1ª Entrevista: Acidente de trabalho do pai e entrada no mundo do trabalho	Trabalho	<i>Aprendiz</i> X <i>Jovem-Desqualificada</i> <i>(mutual in-feeding)</i>	Discursos conflitantes: aceitação do jovem aprendiz e, simultaneamente, desqualificação da jovem
	Família	<i>Filha-Dependente</i> X <i>Provedora</i>	Ambivalência entre: ser cuidada pelos outros e ser a única provedora de recursos para o sustento da família
2ª Entrevista: <i>Escalada das Rupturas</i> Mudança de função no trabalho; doença da mãe; aparecimento de dívidas; fracasso acadêmico; sintomas psicossomáticos.	Trabalho	<i>Trabalhadora-Responsável</i> (Eu-competente) X <i>Administradora – Irresponsável de Dinheiro</i> (Eu-incompetente/ Eu-devedora) Signo Promotor Emergente: <i>“Iniciada”</i> (capaz de entrelaçar diferentes sentidos de <i>responsabilidade</i> através de diferentes esferas da experiência)	Encontros dialógicos com Helena são inicialmente desconsiderados pela ausência de autoconfiança de Jane. Internalização progressiva da voz de Helena (Eu-trabalhadora-responsável). Tensões emergem na família quando a mãe de <i>Jane</i> adoecer. <i>Jane</i> tem que assumir o controle financeiro das despesas da casa, mas as dívidas com cartões de crédito começam a estourar. Jane se sente desesperada e assoberbada. Emerge um signo promotor (“iniciada”) na esfera da religião (Candomblé) que começa a integrar diferentes esferas da experiência (Eu-Iniciada)
	Família		
	Religião		
3ª Entrevista Engajamento religioso; mudança na relação com a mãe; sucesso acadêmico – passou no vestibular da Universidade Federal; estabilidade no emprego.	Integração através de diferentes esferas da experiência Religião + Família + Educação + Trabalho	Emerge uma meta-posição: <i>Iniciada</i> (no Candomblé) Integração entre: <i>Responsável no Trabalho</i> + <i>Responsável nos Estudos</i> + <i>Responsável na Administração Financeira/Provedora</i> + <i>Eu-Responsável (valor da pessoa)</i>	A meta-posição Eu-Iniciada age como um signo promotor, costurando um “sentido de <i>responsabilidade</i> ” através do tempo (passado-futuro) – e espaço (diferentes esferas da experiência), orientando as ações e decisões de Jane na direção de objetivos futuros. <i>Jane</i> adquire mais estabilidade no trabalho, estuda e passa no exame da universidade pública. Sua relação com a mãe muda – agora ela tem mais autonomia com responsabilidade e mais autonomia em relação às opiniões da mãe, e toma conta das finanças da família e da mãe (reversão de posições)

ANEXO - G
Trajétórias de Vida Individuais

