

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Brônia Liebesny

*Análise de projeto de futuro - pelo jovem - como modo de apropriação
de significados e produção de sentidos*

DOUTORADO – PSICOLOGIA SOCIAL

SÃO PAULO – 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Brônia Liebesny

*Análise de projeto de futuro - pelo jovem - como modo de apropriação
de significados e produção de sentidos*

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof Dr Sergio Ozella

DOUTORADO – PSICOLOGIA SOCIAL

SÃO PAULO – 2008

Banca Examinadora

meus débitos permanentes...

... aos colegas da 'equipe de psicologia sócio-histórica da faculdade de psicologia da puc-sp': sob o título de equipe de trabalho, reúne-se neste grupo, na verdade, afeto, apoio, incentivo, participação ativa de todos na realização de cada um... na leitura e comentários ao trabalho, de alguns caberia reconhecer co-autoria? com os pontos institucionais que possa acrescentar à avaliação das atividades do grupo, a partir da titulação, espero retribuir-lhes a confiança.

... aos membros da banca de qualificação: acreditaram.

... aos membros da banca examinadora: se alguém estiver lendo isto, é porque aceitaram.

... à jovem com quem comecei a colocar em prática minha proposta neste trabalho: sei que dá certo...

... aos alunos: por tê-los, continuo precisando (e querendo) aprender.

... aos familiares: esposo, filhos e netos aceitaram não as demandas de presença e participação...

precisa de se aprender prá ser;

se não se aprende, não se é.

fala de um `matuto´ de Roraima
em entrevista na TV
janeiro.2007

resumo

Este trabalho apresenta uma proposta de intervenção profissional, sob a perspectiva teórico-metodológica da psicologia sócio-histórica. A ação do profissional é de mediação na *análise – pelo sujeito produtor – de seu projeto de futuro*. É objetivo da intervenção, dar condições, ao sujeito, de transformação de uma produção ideologizada - sobre seu futuro - em zona de sentido; e de refletir sobre seu processo de produção de significados e sentidos, de modo a potencializar sua condição de agente transformador da realidade social. O discurso utilizado para análise resulta da elaboração escrita de um projeto de futuro solicitado com enunciado específico, e sua análise é conduzida através de ação dialogada constante, organizada por roteiro derivado do próprio discurso. A atuação profissional é pensada criticamente, em direção à promoção de saúde, com o desenvolvimento das condições do sujeito de participação na transformação das relações sociais em que se insere.

palavras-chave: projeto de futuro; psicologia sócio-histórica;
intervenção; adolescência

summary

This essay is the presentation of a professional intervention proposal. It is theoretically and methodologically based on the Social-Historical perspective in Psychology. The professional acts in mediating the *analysis of a project for the future* produced by the individual; the analysis is developed with the author himself. This intervention aims to allow the subject the perception of the conditions to transform an ideological projected future in a meaning zone. The written speech worked on is a project for the future, based on a specific enunciate, and its analysis is conducted through an 'opened script' continuously dialogued, made up from the speech itself. Professional activity is criticized and directed towards promoting health. This intervention intends to create the conditions to one's reflection about the process of building his universe of significants and meanings, in order to potentialize his conditions to be active in transforming the social reality in which he belongs.

key-words: project of future; social-historical psychology;
professional intervention; adolescence

índice

introdução.....	01
capítulo 1. a experiência da adolescência.....	13
capítulo 2. psicologia sócio-histórica: considerações teórico-metodológicas.....	29
capítulo 3. por que o discurso?.....	41
capítulo 4. por que este discurso: projeto de futuro.....	50
capítulo 5. uma proposta factível.....	62
capítulo 5.1. proposta de procedimento na intervenção profissional ..	69
capítulo 5.2. mais teoria sobre a prática.....	78
considerações finais.....	86
referências bibliográficas.....	90

Análise de projeto de futuro - pelo jovem - como modo de apropriação de significados e produção de sentidos

INTRODUÇÃO

em que exponho o rumo do meu interesse e localizo-o no âmbito da psicologia sócio-histórica, da saúde e políticas públicas

O presente trabalho baseia-se e, de certa forma, dá continuidade à pesquisa em Mestrado, apresentada em 1998, no Programa de pós-graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP (Liebesny, 1998).

Naquele momento, a questão – que se colocava para fundamentação de atividade em Orientação Profissional – referia-se ao universo de preocupações do jovem, codificadas sob a forma de um projeto de vida.

O objetivo daquela pesquisa era o conhecimento dos elementos contidos no projeto de futuro e, entre eles, o lugar do Trabalho: suas referências, suas perspectivas, a consciência do jovem quanto a suas formas de inserção social através do trabalho.

Alguns conteúdos destes projetos de vida - aqui selecionados os mais claramente referentes a Trabalho, embora todos se relacionem e se determinem mutuamente - levantados junto a cerca de 200 jovens da 8ª.série do ensino fundamental, em escolas pública e particular, foram marcantes à pesquisadora por

suas características que delineavam um quadro desalentador, sob o ponto de vista da possibilidade de autonomia dos sujeitos.

Os dados se somavam, então, aos de outras produções, constituindo saberes dentro do Núcleo de Estudos da Adolescência, Concepções e Questões Emergentes (NACQUE), da PUC-SP. Assim, em Bock e Liebesny(2003), estão reunidos, com estes dados da dissertação (Liebesny, 1998), os resultantes de pesquisas de iniciação científica (Maiorino & Neves, 1997; Gregio, Ulbrich & Faggion, 1997; Aguiar & Ozella,2003), além dos levantamentos realizados em disciplina eletiva de pesquisa desenvolvida durante dois semestres na Faculdade de Psicologia da mesma instituição (profas. Ana Bock e Brônia Liebesny, em 2001 e 2002).

A discussão dos dados (aqui resumida), referente ao conjunto destas pesquisas, passa, então, a abranger jovens desde a 8ª. série do Ensino Fundamental à 3ª. série do Ensino Médio.

Encontrou-se, a partir dos conteúdos dos projetos de futuro, uma *juventude [que] se distancia muito pouco dos valores adultos, dominantes em nossa sociedade. Apresentam-se como jovens conservadores que almejam a família como a dos pais; almejam o trabalho que dá realização pessoal e permite retribuição financeira; esta, por sua vez, é condição básica para a aquisição dos bens que a sociedade oferece: querem carro, casa, viagens; enfim, uma vida confortável. Os estudos aparecem como sonho para alguns, como obrigação para outros. A profissão é motivo de preocupação para muitos. Nada parece quebrar aquilo que se vê e lê todo dia nos jornais e na televisão: a sociedade de consumo, que trabalha para comprar. O trabalho que permite a realização pessoal, sem clareza da perspectiva social que o trabalho possui. A família feliz completa o quadro. Têm medo da violência, do desemprego, de doenças. Buscam, no lazer, a saúde e o descanso. Estão guiados pelos sentimentos de realização pessoal, prazer e sucesso. Poucos ousam sonhar de modo mais descolado do cotidiano de nossa sociedade. Poucos se percebem inseridos em um conjunto social amplo.* (Bock & Liebesny, 2003: 206,207)

O trabalho só é fonte de realização ou satisfação pelo que gera de resultados materiais para o indivíduo, e não pelo benefício que a atividade do trabalho possa estar gerando a terceiros; e, quando é fonte de frustração, a razão está nas dificuldades do mercado, no emprego ruim, na impotência. O trabalho é meio, não é fim.

O conjunto dos dados ainda nos aponta que o estudo aparece como acesso ao trabalho e a uma profissão, e sua não continuidade é explicativa do insucesso ou do emprego com baixa remuneração; não se atribui valor ao saber adquirido fora da academia, na própria experiência de vida. Os projetos de vida aparecem centrados nos indivíduos, não havendo a percepção da participação numa coletividade social além da família.

Importante salientar, nestas pesquisas, que os jovens buscam adaptação à realidade social que está dada, não se percebendo como agentes de transformação ou mudança, construindo um projeto limitado às condições e demandas da realidade do momento vivido.

Os jovens não se vêem como agentes num mundo moderno de numerosas e rápidas mudanças que eles parecem dominar sob o aspecto tecnológico; isto é, não se percebem potencialmente influenciadores de sua direção, como se as transformações acontecessem independentemente de sua participação como atores sociais; não são eles que transformam o mundo, e também não apontam quem o faz.

Há uma enorme passividade na construção das possibilidades sociais. São ativos na construção do futuro pessoal; estudarão, trabalharão e constituirão família. O restante do mundo, inclusive as mudanças que algumas vezes desejam que ocorra no mundo do trabalho e do estudo, não parece estar ao seu alcance produzi-las. (Bock & Liebesny, 2003:218)

A juventude pesquisada no conjunto destes trabalhos não parece se aperceber e se apropriar do conjunto social como lugar de diversidade,

possibilidade de individuação. A ideologia individualista moderna confere a cada sujeito o parâmetro para uma leitura naturalizante de seu modo de ser voltado para si mesmo. *...As condições objetivas existentes não permitem aos jovens refletir sobre essas mesmas condições ou multideterminações de sua história, sobre a subjetivação dessas suas condições objetivas de vida* (Liebesny, 1998:79).

O desalento citado acima, referente ao produto da avaliação destes projetos se baseava, por um lado, na nossa expectativa de encontrar uma juventude mais comprometida com sua inserção social. Por outro lado, o desalento aparece no próprio material analisado: neste, os elementos afetivos sobre o projeto de vida dos sujeitos vão desde a descrição da felicidade alcançada por eles, somente com esforço próprio e suficiente para esse objetivo, até a afirmação da incapacidade de produção de um futuro melhor, mesmo que imaginário.

O período coberto pela realização de todos estes trabalhos mencionados (de 1997 a 2002), permitiu também uma visão mais longitudinal dos resultados:

Se podemos apontar uma “tendência”, direção ou preocupação, nas respostas compiladas nos projetos de vida dos jovens pesquisados, esta se relaciona com a maior frustração e incidência de fracasso no futuro projetado por estes jovens para si mesmos, nos grupos pesquisados mais recentemente, em relação aos resultados das primeiras pesquisas. Se já projetam uma vida fracassada, é porque não vêem a possibilidade de construir algo; a força de mudança não está neles. A transformação é difícil de ser imaginada.(Bock & Liebesny, 2003: 218)

As poucas mudanças projetadas se configuram ainda como ações assistenciais e de participação em práticas de voluntariado, isto é, pode haver um trabalho social diferente, mas não se relaciona com o trabalho com o qual se sustenta a família.

Pesquisando amostra mais abrangente do que a citada até aqui, Venturi e Abramo (2000) reúnem dados de 1806 jovens (entre 15 e 24 anos, de diferentes classes sociais) residentes em dez cidades do país (Porto Alegre/RS, Curitiba/PR,

São Paulo/SP, Rio de Janeiro/RJ, Belo Horizonte/MG, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Brasília/DF). Seu estudo aponta jovens descrentes da vida política e com pouca participação nela, desesperançados do futuro, temerosos da violência, do desemprego e das drogas; são pessimistas quanto ao futuro, visto cheio de incertezas; confiam na família (fonte de orientação e de apoio), em professores e em religiosos e não confiam nos políticos, nos empresários e nos vizinhos. Para o futuro não querem construir muitos projetos porque dificilmente se realizarão. Não sabem o que é cidadania e nem conhecem os direitos dos jovens; ser jovem é curtir a vida e não ter responsabilidades. (Venturi & Abramo, 2000).

A partir de todos estes dados, estas pesquisas têm afirmado que o jovem se entende e se pretende como um adulto igual ao que encontra ao seu redor: aquele definido pelo modelo social individualizante e, ao mesmo tempo, indiferenciador, isto é, o modelo da classe dominante, sem enxergar impossibilidades ou determinações. Os jovens pesquisados se mostram todos iguais, até ao pensar que não o são, colocando-se cada um 'na sua'.

Nos relatos de projeto de vida dos sujeitos, sua juventude é reconhecida como tendo sido livre de responsabilidades, mas, quando o jovem se descreve como adulto, seu trabalho ou emprego – embora tido como desejado e orgulhosamente obtido – é visto como um peso, algo a ser feito contra e apesar das perspectivas sociais. Seu futuro implica ter vencido, de maneira mágica, as adversidades desta realidade, já que no projeto o futuro está pronto, mesmo sem a necessária percepção e criação, pelo indivíduo, do percurso para sua concretização.

O referencial da vida projetada passa a ser o do modelo de inserção qualificado acriticamente pela nossa sociedade. Esse modelo social de 'adulto correto', 'o jovem que deu certo', é o do indivíduo capaz, produtor, trabalhador, realizado, que tem bens...(Liebesny, 1998:78)

A avaliação do conjunto desses dados resultou no questionamento sobre as qualidades possíveis na construção de subjetividades nas condições determinantes em nossa sociedade. Em outras palavras, se temos nestes dados um retrato das formas esperadas de inserção dos nossos jovens, isto não deve nos bastar. Se questionamos a qualidade desta forma de ser, devemos nos perguntar qual condição social tem sido proposta aos jovens para que possam se inserir na sociedade de forma mais ativa, de modo a desenvolver a confiança em novas possibilidades e projetos coletivos.

Trata-se de reconhecer que nesta inserção social, cujas causas e conseqüências não são refletidas pelos jovens (...), a atividade [para a qual lhes tem sido dado espaço] tem contribuído para o desenvolvimento de uma consciência do sujeito/indivíduo como alguém que não tem papel de mudança, de agente transformador, refletindo esta visão acomodada na identidade que constrói. A condição de inserção é alienante e é um dos determinantes da manutenção da mesmice, do padrão ideológico de comportamentos, como construção e manutenção de significados sociais sobre uma adolescência meramente reprodutora da idéia de espera, moratória, preparo para o futuro adulto.(Bock & Liebesny,2003: 219,220)

A forma de inserção de nossos jovens, na nossa sociedade, em que estão prontos para tudo e não podem fazer muito, leva-os a atos socialmente designados como de rebeldia e afasta-os mais ainda dos planos de participação. Como face oposta da mesma moeda (formas de inserçãoXcondições), a idéia de um período de latência ou moratória do desenvolvimento, dada à adolescência pelos modelos dominantes em nossa sociedade, leva à inexistência de políticas públicas produzidas com objetivo de atender esta população, restando a expectativa social de um comportamento tolerante dos adultos em relação à rebeldia definida como “natural” e passageira.

Como profissionais psicólogos, cabe-nos conceber os jovens como sujeitos sociais, que por estarem em uma determinada fase da vida, tanto quanto os adultos, têm contribuições específicas e importantes a dar ao conjunto social, ao qual também pertencem.

Para a Psicologia, em sua trajetória tradicional,

o mundo adulto é visto como etapa final de um processo. O adulto está destinado à coerência, à conservação, à responsabilidade, ao trabalho e à autoridade. (...) como ponto final de um crescimento. A identidade tem sido concebida como algo que se é e não como processo de mudança permanente.(Bock & Liebesny, 2003: 221)

À Psicologia cabe a importante tarefa de rever estes conceitos, a partir da leitura de suas conseqüências para os sujeitos, já que a conceituação serve de base para a direção das práticas profissionais do psicólogo junto aos seus sujeitos.

Isto implica refletir como a psicologia tem visto o adolescente para/com quem se propõe atuar (e o capítulo 1 deste trabalho trata desta concepção). Entendemos que se não há a reflexão sobre a concepção de Homem que sustenta nossas ações, sucumbimos à estereotipia de uma leitura naturalizante do desenvolvimento do jovem, aceitando seu projeto “inanimado” como fruto de sua própria e individual capacidade, sem perceber as determinações - de que somos parte - que levam a esta produção pelo jovem.

Também é necessário compreender que *as formas de organização social e o reconhecimento do lugar dos adolescentes nessas organizações implicam ideologias que determinam as possibilidades de construção de projetos de futuro pelos seus indivíduos* (Fraga & Iulianelli, 2003:11).

Thompson (1994) discute as teorias das ciências sociais a respeito da organização da produção na sociedade moderna e afirma ampliar a concepção de ideologia presente nos trabalhos finais de Marx, ao constatar que *estudar ideologia é estudar os modos pelos quais o significado serve para estabelecer e sustentar relações de dominação* (1994:56.tradução livre). Sua ênfase, no que nos interessa aqui, é em que os fenômenos simbólicos (todas as formas de interação social comunicativa) serão ideológicos nos contextos sócio-históricos em que esses

fenômenos possam, ou não, servir para estabelecer e sustentar tais relações de dominação. Esta condição é perceptível através do estudo do uso, circulação e compreensão dessas formas simbólicas pelos indivíduos situados em contextos sociais estruturados. Ou seja, a ideologia perpassa as relações sociais em suas formas comunicativas intrínsecas aos lugares sociais de seus indivíduos, no que o autor concorda com Marx, embora Thompson diga não ser a classe social a única determinante para a definição dos conteúdos das relações como ideológicos, mas sim, a sua finalidade de dominação.

Ainda de acordo com Thompson,

as formas simbólicas, e o significado mobilizado nelas, são constitutivos da realidade social e estão ativamente envolvidos na criação e sustentação das relações entre indivíduos e grupos. Formas simbólicas não são meramente representações que servem para articular ou obscurecer relações sociais ou interesses que são constituídos fundamentalmente e essencialmente num nível pré-simbólico: em vez disso, formas simbólicas estão continuamente e criativamente implicadas na constituição das relações sociais como tal. (Thompson, 1994:58).

Em Marx (1984), encontramos analisado o processo de constituição desta dominação ideológica através da construção de valores próprios e resultantes da divisão social de classes. Nesta divisão, à classe dominante cabe a criação das normas de relações de produção, cuja finalidade é o atendimento aos seus próprios interesses econômicos e de manutenção do poder. Tais normas se instituem como de interesse comum da sociedade, e em seu caráter universal são aceitas como adequadas ao desenvolvimento social, passando a gerir todas as relações sociais de produção.

Tais relações implicam cada um dos indivíduos da organização social. Assim, Sennett (1999), comparando duas gerações de trabalhadores numa mesma família (pai e mãe com o filho e sua esposa, num intervalo de 25 anos), em suas inserções sociais a partir do trabalho, relata como as formas de organização de produção interferem na organização do cotidiano dos indivíduos e

das famílias, no reconhecimento de seus *status* sociais, na projeção de desenvolvimento de cada um no trabalho, na subjetividade de cada um e, conseqüentemente, no conjunto da família quanto às expectativas de previsão e realização no futuro.

O autor ainda afirma que *o novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível* (Sennett, 1999:10), em que uma nova forma de organização – cuja chamada flexibilidade parece conferir aos indivíduos maior liberdade sobre suas vidas – na verdade *impõe novos controles...também difíceis de entender* (:10), causando impacto sobre valores relacionados com a formação moral dos indivíduos. A organização social continua baseada na organização da produção pelo trabalho, marcando o lugar de inserção dos indivíduos, mas as exigências da moderna organização do trabalho têm mudado, segundo o autor, seu próprio significado e as palavras que o traduzem. Assim, por exemplo, mudou o significado de carreira: de percurso constante e previsível para algo resultante de saltos e conveniências; como conseqüência, temos sujeitos ansiosos, com dificuldade de cálculo e compreensão de riscos no percurso, numa área de decisão que define seu trajeto futuro. De acordo com Sennett, é difícil definir o que deve ter caráter duradouro numa sociedade imediatista como a atual, implicando os indivíduos no desenvolvimento de seu caráter. Esta é uma problemática que podemos definir como do âmbito das demandas psicológicas.

Ao pensar a atuação em Psicologia como um serviço de atendimento às demandas dos jovens inseridos nesta sociedade, pensar criticamente a ação do psicólogo implica perguntar a que e a quem serve a Psicologia.

Assim, se estamos prestando serviço à sociedade, através do atendimento às demandas de seus sujeitos, com saberes voltados à compreensão das formas organizativas e relacionais de seu desenvolvimento individual, pensamos um sujeito inserido, um sujeito sempre social, em qualquer âmbito/área/campo da ação e conhecimento da psicologia.

A noção de um sujeito inserido em sua sociedade, consciente de suas funções sociais, ativo na configuração das possibilidades organizativas de sua identidade, nos remete ao campo da promoção de saúde.

As mais modernas definições de saúde veiculadas na segunda metade do século XX (Organização Mundial de Saúde – OMS) se referem ao *estado de completo bem-estar físico, mental e social* dos indivíduos, na direção de superar uma visão fragmentada e mecanicista do homem visto sob uma medicina de especialidades, que influenciava a gestão pública dos serviços de atendimento (Luz, 2006:233). Estes resultaram inadequados à solução das origens das demandas sociais de bem-estar.

No Brasil, o movimento pela Reforma Sanitária – que resultou em 1988 na implantação do Sistema Único de Saúde – SUS, chamava a atenção para definição mais ampla, em que saúde é uma resultante de condições que abarcam os direitos das pessoas e seu acesso aos bens sociais:

a partir dessa concepção ampliada do processo saúde-doença, a “atenção à saúde” intenta conceber e organizar as políticas e as ações de saúde numa perspectiva interdisciplinar, partindo da crítica em relação aos modelos excludentes, seja o biomédico curativo ou o preventivista (Matta & Morosini,2006:31)

e, ainda, de acordo com Luz(2006:233), ampliando o campo da saúde pública para o da saúde coletiva.

Abramo já apontava, em 1997, que se nesta direção de ampliação e interdisciplinaridade da definição de saúde vinham sendo incluídos, desde 1988, itens como a necessidade de acesso ao lazer, esporte, educação, meio ambiente, emprego – entre outros – não se efetivara ainda, a gestão dos meios para concretização destes objetivos para a saúde no nível de acesso universal e, quando atendendo segmentos específicos, o dos jovens não era priorizado. Abramo (1997) cita iniciativas importantes como a criação de uma Assessoria Especial para Assuntos de Juventude, no Ministério da Educação e programas do

Projeto Comunidade Solidária para jovens, mas mostra a atuação maior de entidades não governamentais, beneficentes ou assistenciais no seu atendimento.

A crítica da autora se volta para o caráter resolutivo de questões como “situação de risco”, de “desvantagem social”, etc destes programas, *não resultando em elaboração de informação, conceituação, pedagogias e metodologias específicas para esta população* (Abramo, 1997:27), tal como acontece em programas voltados à infância.

É necessário assinalar que há exceções, por exemplo, aqueles projetos que se baseiam na idéia de protagonismo juvenil (ou seja, que buscam desenvolver atividades centradas na noção de que os jovens são colaboradores e partícipes nos processos educativos que com eles se desenvolvem) (Abramo, 1997:27).

Em sua maioria, de acordo com a autora, programas com esta perspectiva estão nas áreas da cultura e da saúde (sexualidade e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis).

Mesmo quando as concepções de saúde e de sujeitos desse direito se direcionam para a noção de inclusão ou cidadania (como *direitos e participação dos diferentes sujeitos sociais* , de acordo com Abramo, 1997:28), a prática desses conceitos – na forma de políticas públicas – não tem se efetivado, principalmente em relação a alguns segmentos e, entre eles, o dos adolescentes/jovens.

De acordo com Abramo (1997) a razão para esta falta de foco nesta população se deve à concepção corrente na sociologia e generalizada no senso comum de que a juventude *é um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização* (1997:29), em que os sujeitos se adaptam às normas sociais e se tornam aptos para a vida adulta. (Desta leitura do adolescente e jovem, trata o capítulo 1 do presente trabalho).

Se a fase de adolescência é de preparo para a vida adulta, o foco das preocupações se fixa na melhor forma de fazê-lo e como prevenir o mau preparo, enfatizando a finalização do processo e não seu percurso e a participação do sujeito durante o mesmo. Daí a percepção de pouca importância às políticas públicas voltadas ao segmento.

As políticas públicas têm por objetivo a *emancipação dos indivíduos afetados por elas* (Gonçalves, 2003). Na direção do protagonismo de seus sujeitos, deve-se estudar como se dá esta “relação que afeta”, e esse conhecimento faz parte do campo de atuação da Psicologia: qual a dimensão subjetiva da experiência social do sujeito? (este tópico está desenvolvido nos capítulos 2 e 3).

A partir da concepção de homem da Psicologia sócio-histórica, para que se fale de políticas públicas emancipatórias e não assistencialistas, tais propostas devem garantir, entre outras condições igualmente importantes: a promoção da cidadania; a participação dos sujeitos a que se destinam; a suposição de sujeitos capazes de atuar na direção de construir novas alternativas de vida; condições de transformação social no nível coletivo (Gonçalves, 2003). É claro que tais propostas podem pôr em cheque o *status quo*, a partir do questionamento das concepções que as sustentam, e este é o objetivo de uma psicologia comprometida com o reconhecimento de seu sujeito e sua subjetividade: produzir conhecimento sobre o processo de produção da subjetividade do indivíduo, a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais que constitui esse processo, dar condições para a transformação social em que se engendra tal individualidade. Ou seja, pensar coletivos sem perder o sujeito da relação com a realidade (fenômeno social), aquele que a percebe e na qual é ator/autor.

capítulo 1.

A EXPERIÊNCIA DA ADOLESCÊNCIA¹

em que explicito a concepção sócio-histórica para a atuação com jovens - com quem proponho o trabalho com projeto de vida - e que remete à linha de pesquisa à qual estou vinculada

O trabalho aqui proposto se desenvolve sob a perspectiva sócio-histórica na compreensão da adolescência como uma construção social que se deu no decorrer do desenvolvimento da sociedade moderna, constituindo-se com significado próprio de cada cultura (Clímaco, 1991; Santos, 1996; Aguiar; Bock & Ozella, 2001).

A acumulação de conhecimento sobre a adolescência, nas várias áreas de estudo das ciências humanas, tem resultado, na maioria das vezes, em outra forma de sua compreensão.

É exemplar a concepção apresentada por Aberastury e Knobel (1989) da *síndrome normal da adolescência*, que lista um conjunto de itens que constituem “sintomas” dessa fase de desenvolvimento. Tais características, ditas próprias da adolescência, reúnem desde a busca de identidade pelo sujeito, a evolução sexual, a flutuação de humor até a vivência de crises religiosas, atitude social reivindicatória e anti-social, manifestações contraditórias da conduta (1989:29). Nesta perspectiva, se absolutiza e, conseqüentemente, se naturaliza o fenômeno, ou seja, a adolescência é pensada como algo universal e natural, que independe das formas sociais de vida.

No entanto, em vários campos do conhecimento foram apresentados questionamentos, relacionando estreitamente a adolescência à cultura.

¹ Este trabalho se referirá ao conceito de adolescência, mas nomeará seus indivíduos indistintamente como adolescentes ou jovens: por não haver consenso jurídico internacional para a definição e limites etários da adolescência (Pirotta, 2006), consideraremos – de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990) – a faixa dos doze aos dezoito anos, quando couber a classificação.

Assim, na Antropologia, a leitura do desenvolvimento psicológico e cultural dos indivíduos como fases universalmente vividas já foi questionada por Margaret Mead (1945), em seu antológico estudo dos jovens de Samoa. A autora mostrava que os ritos de finalização da infância e introdução à idade adulta para as crianças da ilha, distanciadas dos contatos com outras culturas, eram específicos do grupo e diferentes das culturas ocidentais dominantes.

Ariès (1981) fortalece a crítica e a aprofunda quando cita a inexistência de concepções claras de infância e adolescência na Idade Média, e Rakoff (apud Pirotta, 2006) afirma que noções atualmente vinculadas à de juventude (relação com o amor, aventura, emotividade, imprudência...) existem em momentos anteriores à história do século XIX, *mas nada disso se aproxima da definição de adolescência, como outra etapa da vida, que surgiu nos últimos cinquenta ou sessenta anos* (Rakoff in Pirotta, 2006:2; trad.livre).

Levi e Schmitt (1996) organizam textos sobre a juventude, afirmando-a não única e universal, e definindo-a como construção social e cultural caracterizada pelo *limite*, dentro de *margens móveis* que marcam as mudanças de dependência para autonomia, imaturidade para maturidade sexual, falta para aquisição de autoridade e poder, entre outras transições. Embora para os autores a juventude não possa ser definida por critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos, esse caráter de *liminaridade* seria *típico da juventude*, que estaria assim respondendo às representações sociais formuladas para ela pela sociedade (1996:12).

Santos (1996), na Antropologia e Clímaco (1991), na área de Psicologia da Educação descrevem e discutem as formas de engendramento da noção de adolescência na modernidade, reafirmando as determinações históricas e culturais dessa concepção.

Aguiar, Bock e Ozella (2001) afirmam que, no entanto, ainda predomina na Psicologia a leitura de fases ou estágios do desenvolvimento dos indivíduos, marcadas de um lado pelas características do desenvolvimento biológico e, de outro, pelas características do desenvolvimento cognitivo e emocional advindos daquele. Nessa direção, a adolescência passa a ser considerada uma dessas etapas, situada entre a infância e a fase adulta dos seres humanos.

Bock (2007) publicou estudo sobre o conceito de adolescência presente em publicações que são destinadas a pais e professores e que têm sido referência na área. O estudo conclui que *a adolescência, da forma apresentada nos textos, não tem gênese social. Nenhuma das suas características é constituída nas relações sociais e na cultura.* O estudo nos traz elementos para compreender a visão naturalizante da adolescência, como ela tem sido expressa em publicações que estão à disposição dos educadores. A gênese da adolescência, nunca social, é pontuada apenas na relação da adolescência com a puberdade, concluindo-se que os hormônios seriam capazes de produzir toda a sintomatologia do período.

A visão dominante em nosso meio, portanto, compreende a adolescência com características inerentes ao desenvolvimento humano, sendo, assim, de caráter universal. Essa perspectiva dá à adolescência um caráter de naturalidade, de algo que necessariamente se dará e que será desta forma: todos os indivíduos passarão por esta adolescência assim descrita, pois sua base está na potencialidade do desenvolvimento do organismo humano, em que operam fatores fisiológicos (hormônios, por exemplo) que efetivam a direção deste desenvolvimento.

Em trabalho sobre a concepção de adolescência entre psicólogos, Ozella(2003) chama a atenção para a dificuldade desses profissionais explicitarem suas bases conceituais sobre o fenômeno da adolescência; para o autor, o profissional *tem [sim] uma concepção sobre adolescência, mas não se dá conta de qual é...* E explica: *a concepção de que “adolescência é...” dos manuais e das “teorias”*

psicológicas é tão naturalizada que não é necessário nenhuma reflexão sobre ela. Adolescência é isso e pronto!!! (2003:37).

Assim pensada, a adolescência passa a ser um conceito abstrato que reúne uma série de características que o confirmam. Não há, nesta forma de pensamento, o questionamento da origem dos conteúdos específicos desses “sintomas”. Aspectos como alteração de humor e escolhas religiosas ganham o mesmo status de conseqüências naturais do desenvolvimento dos indivíduos, como para Aberastury (1980) que afirma que as modificações que se dão na adolescência, consideradas de âmbito psicológico, estão diretamente vinculadas às modificações corporais das pessoas em determinado momento de seu desenvolvimento.

A partir da leitura de base psicanalítica, em produção diretamente voltada à compreensão da adolescência, Levisky (1998) afirma ser esta

um processo que ocorre durante o desenvolvimento evolutivo do indivíduo, caracterizado por uma revolução biopsicossocial [que] marca a transição do estado infantil para o estado adulto e avança ao apontar que as características psicológicas deste movimento evolutivo, sua expressividade e manifestações ao nível do comportamento e da adaptação social, são dependentes da cultura e da sociedade em que o processo se desenvolve (1998:21).

No entanto, ao mesmo tempo em que desenvolve tal raciocínio, mostrando a origem etimológica do termo e os diferentes critérios definidores dessa fase transitória na história moderna, o autor afirma a adolescência como a face psicossocial das transformações biológicas que marcam a puberdade, sendo que *a essência de seu comportamento persiste, graças às características pulsionais inerentes à espécie (:22)* e há aspectos universais que se apresentam nas diferentes culturas, como a valorização, no desenvolvimento dos indivíduos, de *condições que determinam a busca, fora da família, de um novo objeto de amor (:23).*

Esta vinculação do conteúdo da relação social (busca de novo objeto de amor) a características da espécie, extrapolando o caráter biológico destas, remete à manutenção da leitura naturalizante da adolescência como fase do desenvolvimento social.

Ao apontar um papel para a cultura nesse desenvolvimento, Levisky (1998) e Calligaris (2000) parecem se aproximar ao chamar a atenção para a importância dos ritos de passagem no desenvolvimento social dos indivíduos, que lhes afirmem a entrada e aceitação no mundo adulto; o primeiro lembra que as várias sociedades tradicionais sempre desenvolveram tais rituais, enquanto Calligaris afirma que a falta de definição de critérios claros de entrada na idade adulta, ou de competências atuais e futuras na fase adulta, dificulta aos jovens obter informações que lhes permitam formular uma forma própria de ser, levando-os a ser o que acham que os adultos gostariam de poder ser.

Numa sociedade em que os adultos fossem definidos por alguma competência específica, não haveria adolescentes, só candidatos a uma iniciação pela qual seria fácil decidir: sabe ou não sabe, é ou não é adulto. Como ninguém sabe direito o que é um homem ou uma mulher, ninguém sabe também o que é preciso para que um adolescente se torne adulto (Calligaris, 2000:21).

Esta poderia ser entendida como uma leitura avançada na direção de considerar as condições sociais de constituição da identidade do adolescente; mas, desenvolvendo sua perspectiva, ao considerar a adolescência uma fase de interpretação dos desejos adultos, sem a clareza deles, Calligaris afirma que a atuação do adolescente aparece como insegura, transgressora, com isso explicando as “características” da adolescência e reaproximando o autor da visão naturalizada desse conceito, sem superá-la.

Para estes autores, a cultura e a sociedade que a produz aparecem como *locus* nos quais se desenvolve o sujeito, propiciando-lhe o conteúdo para esse movimento ou transformação; este processo é natural e universal; a adolescência é uma fase com características que se desenvolverão durante um período para

resultar na fase seguinte do crescimento do sujeito (fase adulta); o sujeito chegará ao modelo cultural da vida adulta, com ou sem dificuldades na forma de transformação dos comportamentos da adolescência que não são mais considerados adequados e aceitos.

Em relação a estas colocações, critica-se aqui a naturalidade do desenvolvimento social do sujeito, à luz de uma perspectiva sócio-histórica para a qual o sujeito é ativo no desenvolvimento de si na própria sociedade. No caso da adolescência, critica-se considerá-la um estágio natural e universal do desenvolvimento, sem levar em conta as condições históricas e sociais de sua constituição, as histórias individuais de cada sujeito constituídas nessas condições, implicando a configuração de seu mundo psíquico e a própria condição de inserção social.

Os autores vinculados à perspectiva psicanalítica também se aproximam ao afirmar essa naturalidade na qualificação dada à adolescência: *qualquer que seja o contexto sociocultural, a adolescência será sempre um período de crise e de desequilíbrio* (Levisky, 1998:26); *o adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas* (Aberastury, 1980:9). Estas leituras das expressões dos adolescentes, sem levar em conta sua gênese social e desenvolvimento, fazem parte da característica abstrata com que é vista a adolescência, corroborando a idéia de um período que – por ser natural e universal – não é importante nem valorizado, por ser desconfortável aos adultos, e necessariamente terminará na próxima fase do desenvolvimento do indivíduo.

A adolescência como fase conflituosa também aparece na concepção fenomenológica de adolescência, que Perosa (1995) apresenta como o período em que o jovem *inaugura seu passado* isto é, adquire a noção do tempo vivido que não volta; e, se o presente do adolescente já tem um passado, seu passado tem um futuro, inaugurando-lhe também esta noção, que se refere ao presente que está sendo vivido. A adolescência é, então, o momento em que o indivíduo está

situado entre e nesses dois tempos, passado e futuro, tendo necessidade de afirmar sua identidade/individualidade e que adulto quer vir a ser.

A presença da cultura, nesta leitura, se dá somente como explicação do conjunto de dificuldades para este aprendizado da forma de ser adulto na sociedade, dadas suas exigências contraditórias: enquanto a adolescência é considerada pela sociedade o período do *máximo da liberdade com o mínimo de responsabilidade* (Perosa,2006), é também o período em que o jovem precisa constituir internamente seu sistema de valores, a partir das expectativas sociais, com base nos seus limites e possibilidades. E o modo como o jovem é visto e o que é dito sobre ele interferem na formação de sua identidade, o que demanda um comportamento de respeito às regras.

Assim, de acordo com o autor, os comportamentos do jovem, ditos “rebeldes”, são formas de testar seus limites pessoais, em que ele não pretende desrespeitar os adultos – diferentemente de como estes acreditam – mas só “*ser ele mesmo*”: *vai ao limite para saber de si* (Perosa, 2006).

Entendemos naturalizada a concepção de que é própria e definidora da adolescência a percepção da perda do tempo passado em direção a um tempo futuro, ainda não vivido, causando sofrimento e angústia ao jovem, um vazio que lhe dá insegurança e vulnerabilidade, dada a dificuldade de expressão da vivência desse período.

Tanto nesta leitura, como na de base psicanalítica, não estão consideradas as condições sociais e históricas em que se desenvolvem os indivíduos, e em que se concretizam as expectativas desse desenvolvimento: normas sociais, modelos (claros ou não) de ser adulto, espaços de decisão dos sujeitos sobre seu trajeto social, etc., entre todas as relações que efetivamente se instauram como cultura e modo de ser de uma sociedade.

Em contraposição a estas leituras sobre adolescência, aqui assinaladas, o que significa salientar o ponto de vista da psicologia sócio-histórica sobre esta categoria social? Se aqui negamos a adolescência universal e natural, de que adolescência falamos neste trabalho?

Para a leitura sócio-histórica, baseada na concepção materialista, histórica e dialética sistematizada na Psicologia a partir de Vigotski (1896-1934), e melhor desenvolvida nos capítulos 2 e 3, o ser humano se constitui nas relações sociais, em sua inserção para a produção de suas formas de vida, através do uso de instrumentos e da apropriação da linguagem, através da qual constrói os significados desta inserção. O homem é constituído e constitui a realidade na qual se insere; o (re)conhecimento das formas de sua inserção lhe permite atuar sobre elas, transformando-as e a si mesmo continuamente. (Bock, 1997)

Vigotski apresenta seu trabalho sobre o desenvolvimento do adolescente em 1930. Critica a leitura positivista das várias teorias psicológicas por explicarem a evolução dos jovens a partir de comparações com as características comportamentais das crianças, e ressalta a importância do estudo do processo de transformação dos interesses dos jovens para entender seu desenvolvimento psicológico (Vigotski, 1996d).

Afirma que os interesses se organizam como um sistema orientador no desenvolvimento das funções e processos psicológicos, e nos próprios comportamentos, desenvolvendo-se também os próprios interesses nesse movimento. É frente ao questionamento sobre a formação dos interesses que se coloca a marca dialética e histórica da leitura de Vigotski, para quem *os interesses não são adquiridos, mas desenvolvem-se* (1996d:18) e têm uma natureza objetiva-subjetiva que se apresenta, com base em Hegel, como unidade complexa e indivisível (1996d:19-20). Mais do que isso, os interesses têm natureza histórico-social:

só o homem, no processo de seu desenvolvimento histórico, consegue criar novas forças motrizes do comportamento; somente no processo histórico-social do ser humano surgiram, foram formados e se desenvolveram suas novas necessidades enquanto as próprias necessidades naturais experimentaram uma profunda mudança no desenvolvimento histórico do homem (1996d:21trad.livre).

Com base em análise sobre o desenvolvimento histórico da noção de amor e relacionamento sexual na sociedade ocidental, na obra de Marx e Engels, Vigotski afirma o caráter histórico das necessidades humanas (1996d:22).

De acordo com o autor, no decorrer do período de transformações biológicas do jovem, continuam existindo os mecanismos de comportamento já formados, surgem novos com base nesses, mas as necessidades que mobilizam esses comportamentos mudam radicalmente. Os interesses se formam nas relações sociais e, ao mesmo tempo, as modificam. E a psicologia deve diferenciar e levar em conta o desenvolvimento dos interesses, os motivos para os pensamentos, e os próprios mecanismos dos processos intelectuais, concomitantes ao desenvolvimento biológico, para compreensão do desenvolvimento do adolescente.

Ao entendermos estas colocações à luz do desenvolvimento das idéias de Vigotski, em que as bases materialista, dialética e histórica foram cada vez mais explicitadas no estudo das relações entre o pensamento, a linguagem e a atividade dos sujeitos (Vigotski,2001), fica melhor subentendida a superação de uma eventual conceituação inicial da adolescência, pelo autor, como idade de transição (Vigotski, 1996d).

A importância dada, pelo autor, aos interesses como mobilizadores das relações dos indivíduos, na concretude das possibilidades de efetivá-los e transformá-los nas relações, permite-nos afirmar que sob a ótica sócio-histórica, a adolescência é uma construção social que tem repercussões na subjetividade e no desenvolvimento dos indivíduos na sociedade.

A perspectiva sócio-histórica, *ao estudar a adolescência, não faz a pergunta 'o que é a adolescência', mas 'como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento'* (Bock, 2004:40).

As transformações sociais construídas pelos homens em que se constitui a noção moderna da adolescência, estudadas pelos autores citados, podem ser mais claramente situadas no período das revoluções industriais, no século XIX, em que se instituíram novas formas de inserção dos indivíduos para produção de sua sobrevivência.

Clímaco (1991), Santos (1996) e Bock (2004) fazem apresentação bastante completa desse processo de transformação social (sócio-político-econômica), mostrando como se dá a valorização do preparo para o trabalho, através da educação institucionalizada (e não mais do aprendizado familiar), aumentando o tempo de preparo para a entrada no mercado de trabalho e dando condições para o surgimento da identidade grupal dos jovens e de seu reconhecimento como mercado consumidor para pertinência social.

Estes autores entendem que o período das Revoluções Industriais (durante o século XVIII) é marco do início do processo de construção do que chamamos e reconhecemos hoje como adolescência. O avanço da tecnologia que produz clara ampliação da expectativa de vida, mantendo as pessoas mais tempo no trabalho, produz também a necessidade do aprendizado do manuseio da tecnologia e a indicação de alguns conteúdos básicos para isto. Essa situação social gerará uma valorização da escola como local desse aprendizado e como instituição para ocupar os jovens, afastando-os temporariamente do mercado de trabalho, no aguardo de “seu tempo de trabalhar”.

Os jovens se verão colocados na escola e ali viverão – como afirma Bock (2004) – a principal contradição geradora das principais características da chamada adolescência, a saber: a possibilidade real de ingressar no mundo do

trabalho e a também não menos real desautorização para isto. Na escola, os jovens se identificarão a partir dessa situação que os coloca em determinada relação (de insatisfação) com o mundo adulto, aparecendo as características que têm sido definidas pelas várias teorias psicológicas e das ciências sociais como conflito geracional e rebeldia.

A adolescência, de acordo com a leitura destes autores, portanto, não pode ser vista como natural, mas deve ser pensada como social. Concebida como uma fase do desenvolvimento, como uma forma de inserção nas relações sociais, como uma resposta às condições históricas, a adolescência se instala na sociedade como fenômeno e como significado social.

Ou seja, de fase temporal não existente na vida dos indivíduos ou não explicitada como tal (trabalho no grupo familiar, com participação de cada um conforme suas possibilidades) até as Revoluções Industriais (séculos XVIII-XIX), é a partir das condições da forma de produção daí resultante que a etapa de preparo para o trabalho industrializado passa a ser prolongada e a implicar direitos e deveres dos sujeitos. O jovem, por sua dependência financeira e status não produtivo, apesar das possibilidades físicas de produção e de constituição familiar, é então submetido a *uma ambivalência entre a potencialidade e a possibilidade efetiva* (Clímaco,1991:17) que caracteriza o lugar social dado à juventude, concretizado pelas contradições entre os direitos e deveres, entre a ampla liberdade e seus limites.

Bock acrescenta:

Podemos pensar que, a partir dessa nova situação social descrita por Clímaco, os jovens passaram a estar colocados em uma nova condição: o jovem, apesar de possuir todas as condições cognitivas, afetivas e fisiológicas para participar do mundo adulto, estava desautorizado a isso, devendo permanecer em um compasso de espera para esse ingresso; vai ficando distante do mundo do trabalho e, com isso, vai ficando distante das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento. Vai aumentando o vínculo para estar na sociedade de outro modo. Essa contradição vivida pelos jovens foi responsável pelo

desenvolvimento das características que refletem a nova condição social na qual se encontram (Bock, 2004:40).

Diferentemente, no entanto, da citação anterior de Calligaris e de acordo com os conceitos da psicologia sócio-histórica baseada em Vigotski, não basta a contradição estar colocada na organização da vida social para se efetivar uma forma de adolescência. As várias formas como esta se institui são expressões das possibilidades de inserção dos sujeitos nessas relações, de forma ativa na sua compreensão e transformação.

Em sua constituição histórica, portanto, a adolescência se refere a

um período de relações socialmente construídas em torno do desenvolvimento dos indivíduos: a puberdade marca a potencialidade da procriação, levando à procura e escolha adequada de parceiro(a); a força física é potencialmente capacitadora do trabalho, para o qual a organização da sociedade estipula a necessidade de preparação específica; o consumo é desejado e estimulado, mantendo-se a dependência econômica justificada por esse período de treino para o trabalho... ou seja, a sociedade define suas expectativas para o modo de ser do jovem, em função da própria necessidade de manutenção das relações sociais e da capacidade da sociedade de desenvolvimento das suas formas de produção (Liebesny, 1998:6).

A vivência da adolescência, assim, não é natural. São estas condições que constituem as formas de inserção dos indivíduos enquanto sujeitos a elas e nelas. Saliente-se que as formas de inserção estão submetidas a modelos de organização social que obedecem à lógica sócio-econômico-política regrada pelo grupo dominante. Importante, portanto, considerar que na nossa sociedade este modelo é o que Santos descreve como representativo da classe média: *homem-branco-burguês-racional-ocidental* (Santos, 1996:183), sem levar-se em conta a realidade concreta de parcela da população jovem que – obrigada ao trabalho para sobrevivência – não vive as mesmas condições descritas pelo modelo.

A concepção naturalizada de adolescência torna-se foco da crítica sócio-histórica também por suas conseqüências. Ela tem implicado na avaliação dos comportamentos dos jovens sob o critério de sua adaptação ao modelo instituído,

passando-se a considerar errado, inadequado e até patológico o comportamento que se oponha a essa normatização, sem procurar a compreensão de seu processo de construção subjetiva. Os jovens ficam responsabilizados por serem adolescentes. A sociedade se exime de qualquer participação na construção do “ser jovem”. Além disto, o conflito entre gerações passa a ser visto como inevitável e a única resposta adulta à chamada crise da adolescência é a tolerância.

A análise de publicações referentes à adolescência, apresentada por Bock, aponta que elas

orientam pais e professores no sentido da tolerância, pois a crise é passageira; que universalizam e igualam todos os jovens, estejam eles onde estiverem, inseridos em qualquer cultura e sociedade. Não contribuem em nada para desvendar as relações sociais e formas de vida como relacionadas à gênese das características da adolescência, deixando, portanto, de apontar qualquer sugestão ou contribuição para a construção de políticas sociais para a juventude.(2007)

Explica-se, então, sob o ponto de vista da Psicologia Sócio-Histórica em que nos baseamos no desenvolvimento deste estudo, a qualidade ou direção da produção do jovem quanto a seu futuro: um projeto de vida voltado prioritariamente para a realização resultante do trabalho, centro definidor da nossa estrutura social (Castel, 2004) e do modelo de realização do adulto na nossa sociedade; também se explica que, por isso, seu momento de escolha profissional, por exemplo – no que se traduz a necessidade de um curso preparatório, em geral no 3º. grau – seja encarado como um momento inseguro e angustiante de decisão , já que entendido como definitivo, temerário e definidor de seu ‘destino’ a partir das expectativas sociais.

Diferente disso, entende-se – ainda neste exemplo – que a escolha profissional é uma entre muitas e constantes escolhas dos indivíduos, devendo ser encarada como construção pessoal, processual, dinâmica e permanentemente presente nas relações sociais, como aponta Silvio Bock (2002).

Os questionamentos sobre o conhecimento e a prática, em Psicologia, em relação ao universo dos jovens, têm resultado, nos anos mais recentes, em trabalhos que valorizam o protagonismo social do adolescente como forma de inserção para desenvolvimento de sua pertinência social, propondo que *a questão da cidadania está cada vez mais vinculada ao processo pelo qual a sociedade reconhece os direitos dos mais jovens* (Fraga & Iulianelli, 2003:11) e propiciando sua participação.

O conceito de protagonismo juvenil desenvolveu-se no final dos anos oitenta e durante a década de 90, referindo-se a ações que têm por atores os próprios jovens, na direção de reivindicações para uma inserção cidadã, de garantia de direitos. Iulianelli relata a história do conceito, iniciada no apoio das Nações Unidas e Banco Mundial aos movimentos e organizações não governamentais em países subdesenvolvidos, para programas que objetivassem o *empoderamento (empowerment)* dos jovens para o combate à pobreza. (Iulianelli,2003:55). Os projetos nessa direção desenvolvem processos pedagógicos transformadores para que esses jovens se reconheçam (e sejam reconhecidos como) atores sociais com poder de ação.

O conceito de 'empoderamento' está estreitamente ligado ao de 'protagonismo'. Empoderar, no que diz respeito à juventude, é torná-la agente ativo de transformações e desenvolvimento, em vez de serem os jovens considerados meros objetos passivos de programas iniciados externamente (Iulianelli, 2003:65).

No entanto, de acordo com o autor, dadas as concepções sobre uma adolescência sem responsabilidades e passageira, o acesso aos direitos mais amplos (econômicos, sociais, culturais e ambientais) é negado à juventude, tornando urgentes políticas públicas que visem, ao menos, minorar essa situação (id:68). O desenvolvimento dessas ações, de modo mais abrangente do que o combate à pobreza objetivado na criação do conceito, tem resultado, às vezes, em programas de formação de lideranças, por exemplo. No entanto, o autor defende

um significado “ressemantizado” (Lulianelli, 2003:69) de empoderamento, de modo a abarcar

...ações juvenis coletivas e participantes – nelas se constroem a autonomia dos participantes e o envolvimento da coletividade com a ação. (...) protagonismo é um modelo pedagógico-político de ação. É uma ação educativa que relaciona jovens e educadores – ou somente jovens – na construção de um processo de intervenção sociocultural. (Lulianelli,2003:71).

Ozella & Liebesny (1997²) afirmam que as atividades do âmbito da psicologia podem ser organizadas de forma a estimular a reflexão do jovem sobre a própria adolescência, sua relação consigo mesmo e com o mundo externo/mundo adulto.

Pensar sobre sua inserção social pode significar ao jovem o desenvolvimento do seu pensamento (reflexão) sobre sua identidade social, baseado em suas escolhas e ações pretendidas e efetivadas ao longo do tempo. Lulianelli também afirma que o papel [dos educadores/mediadores no protagonismo] é o de *acionar com os jovens mecanismos que facilitem a participação e deliberação juvenil durante toda a construção das ações* (Lulianelli,2003:73).

Mas, entendemos que esses “mecanismos facilitadores” implicam a reflexão do jovem sobre si, nas relações em que constrói projetos individuais e coletivos, o que nos remete à compreensão do processo psicológico de subjetivação dos fenômenos sociais pelos indivíduos, num trabalho complementar e de base teórica àqueles desenvolvidos nas ações de protagonismo juvenil e de proposição de ações de políticas públicas.

Assim, a compreensão do trabalho psicológico acima referida em Ozella e Liebesny (1997), produzida pelos autores a partir da experiência em orientação profissional com adolescentes desenvolvida por Bock (e posteriormente teorizada

2 Ozella,S. & Liebesny,B. – *Orientação Vocacional: orientar-se para a escolha*. 2o.Encontro Temático de Psicólogos do Mercosul. Assunção, Paraguai, mimeo; agosto1997.

por este em obra de 2002), sob a ótica da psicologia sócio-histórica, pode ser ampliada para os diversos campos da atuação profissional do psicólogo, na direção das reflexões e trabalhos sobre Protagonismo Juvenil e Políticas Públicas para a Juventude. E leva ao apontamento da base teórica com a qual é desenvolvido este trabalho, ou seja, da concepção de Homem, consciência, subjetivação e outros conceitos, com os quais se pretende discutir a possibilidade de *Análise do Projeto de Futuro* como método no atendimento às demandas psicológicas de jovens sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica (o capítulo 2 refere-se à teoria sócio-histórica).

Por demandas psicológicas, entende-se aqui as necessidades de compreensão de si e de sua inserção social, por parte dos jovens que procuram um serviço psicológico (seja na área educacional, terapêutica, de orientação etc.) ou se engajam em ações coletivas como protagonistas sociais.

A Psicologia Sócio-Histórica busca nova compreensão da adolescência, a partir dessas constatações. Entende que é na história social que os sujeitos se individualizam, ou seja, é na objetividade da realidade em que vive que o sujeito subjetiva as experiências e transforma a própria realidade. É nesse processo e movimento da vida que se deve buscar compreender as construções sociais, como a adolescência e os projetos de futuro que produzem. Somente à luz desses elementos históricos e sociais se poderá compreender a adolescência.

Modelos constituintes das relações sociais e condições de sua realização são subjetivados pelo adolescente, implicando-o na forma de se relacionar na sociedade e na produção de seus projetos de futuro, como veremos nos próximos capítulos.

capítulo 2.

PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

em que são discutidas as bases do pensamento que direciona este trabalho

A Psicologia Sócio-Histórica tem sua base materialista dialética desenvolvida a partir do questionamento proposto por Vigotski (1896-1934) e contemporâneos (Luria e Leontiev, por ex), em meados de 1920 na União Soviética. Os autores discutiam a construção de modelo explicativo do desenvolvimento e comportamento humano que reunisse as vertentes objetivistas e subjetivistas presentes à época. Assim, de um lado, os primeiros explicavam o funcionamento psicológico a partir dos mecanismos cerebrais e determinismos externos para seu desenvolvimento, deixando, no entanto, de abordar as funções psicológicas mais complexas. Atendiam ao modelo experimental das ciências naturais para compreensão do comportamento humano. Os subjetivistas, por sua vez, descreviam o desenvolvimento da mente e de comportamentos humanos sem explicar-lhes a origem e forma, num modelo mentalista que não atendia ao objetivo de sua compreensão (Gonçalves,2001b; Kahhale, Peixoto & Gonçalves,2002)). *As diferenças entre as várias perspectivas teóricas ... apenas ocorrem no balanço do pêndulo: interno/externo; psíquico/orgânico; comportamento/vivências subjetivas; natural/social; autonomia/determinação.* (Bock, 2001:17).

No longo texto (*O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*, de 1927), em que desenvolveu crítica significativa a estas formas de compreensão do desenvolvimento humano, a partir de questionamentos à lógica epistemológica dessas leituras, Vigotski (1996b) apontava que nenhuma das vertentes acadêmicas presentes à época possibilitava a compreensão dos mecanismos internos de funcionamento da mente humana à luz de sua pertinência a uma espécie construtora de história, i.é., ativa, autora, transformadora da própria existência.

Num salto qualitativo questionador e transformador do pensamento científico vigente, em que se produziam estas leituras do desenvolvimento e comportamento humanos, a base teórica proposta por Vigotski para análise desta complexa inserção do homem em desenvolvimento e as relações desse desenvolvimento com as próprias condições em que se insere, é o materialismo histórico e dialético, devendo suas premissas permear a compreensão do funcionamento psicológico e social dos indivíduos.

Ao adotarmos a perspectiva realista-objetiva – isto é, materialista em gnoseologia e dialética em lógica – (...) esse novo enfoque nos indica que a realidade determina nossa experiência, ... o objeto da ciência e seu método; e [que] é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos.(Vigotski,1996b:246).

Bock (2001:33,34) nos mostra que *em síntese, o método materialista histórico e dialético caracteriza-se por:*

- *uma concepção materialista, segundo a qual a realidade material tem existência independente em relação à idéia, ao pensamento, à razão; existem leis na realidade, numa visão determinista; e é possível conhecer toda a realidade e suas leis;*
- *uma concepção dialética, segundo a qual a contradição é característica fundamental de tudo o que existe, de todas as coisas; a contradição e sua superação são a base do movimento de transformação constante da realidade; o movimento da realidade está expresso nas leis da dialética (lei do movimento e relação universais; lei da unidade e luta de contrários; lei da transformação da quantidade em qualidade; lei da negação da negação) e em suas categorias;*
- *uma concepção histórica, segundo a qual só é possível compreender a sociedade e a história por meio de uma concepção materialista e dialética; (...) nesse sentido, as leis que regem a sociedade e os homens não são naturais, mas históricas; não são alheias aos homens, porque são resultado de sua ação sobre a realidade (trabalho e relações sociais); mas são leis objetivas, porque estão na realidade material do trabalho e das relações sociais; entretanto, essa objetividade inclui a subjetividade porque é produzida por sujeitos concretos, que são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente.*

Sem reconhecer o comportamento humano como um sistema complexo de funções e sem analisá-lo a partir das relações entre suas determinações, não

podemos compreender o desenvolvimento do psiquismo humano e a singularidade dos indivíduos numa sociedade.

Assim, aplicando-se as leis da leitura materialista histórica e dialética da realidade, à compreensão do desenvolvimento do indivíduo, compreende-se as funções psicológicas como produto da atividade cerebral, que se dá no substrato material que é o cérebro. Este é o suporte biológico do desenvolvimento dos indivíduos. Este suporte, estruturalmente desenvolvido durante a evolução da espécie humana, não é fechado e limitado em suas funções, sendo sempre flexível às relações estabelecidas pela espécie no trajeto de seu desenvolvimento, e estando, pois, em constante transformação (Leontiev,s/d).

Este movimento de constante mudança é fruto de contradições que se apõem ao sujeito na forma de diversas e diferentes possibilidades de ação e comportamento, em suas relações sociais. *O comportamento [que se realizou] é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas* (Vigotski,1996c:69). Estas possibilidades de ação são construídas no decorrer da história da própria espécie humana e de cada forma de organização social dos homens.

Da necessidade de concretização das ações dos sujeitos em suas relações, as soluções para as contradições que levaram às ações se apresentam como algo próprio do sujeito. No entanto, o singular, aquilo que é do sujeito, não é dissociado das inúmeras possibilidades impostas pela vida social em que o sujeito se constitui.

Esta permanente inter-relação entre as ações individuais e aquelas construídas pelo grupo de pertinência social do indivíduo, ou seja, a própria condição de ser social de cada indivíduo, leva a que o singular, individual, seja também, ao mesmo tempo, coletivo, social. A ação singular contém a história de ações do grupo; o coletivo contém as ações individuais de seus sujeitos. E, das

infinitas possibilidades de relação entre o coletivo e o individual, resulta o componente qualitativamente novo das ações dos sujeitos e o movimento de transformação qualitativa do próprio grupo social.

A partir da leitura materialista histórica e dialética proposta por Vigotski para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo e relações humanas, ação se refere aqui à atividade concreta do sujeito, na forma de transformação da realidade, assim como se refere à atividade psíquica interna que a constitui nessa transformação. (Gonçalves, 2001a).

Esta produção psicológica dos indivíduos está, então, embasada pelas relações sociais nas quais se desenvolve. Estas relações são estabelecidas a partir do lugar social definido pelo modo de produção material de um grupo social e respectivas funções sociais dos indivíduos no grupo, e são importantes determinantes das possibilidades dessa produção psicológica individual. A transformação social, na leitura dialética destas relações e produções, se dá pela mudança qualitativa do instituído no movimento das relações de seus indivíduos, constituindo a história dos próprios indivíduos, do grupo e da espécie (Rosa & Andriani, 2002).

As relações sociais para este desenvolvimento ativo e histórico dos próprios sujeitos e de todo o grupo social são mediadas por um produto da cultura, isto é, um produto humano: a linguagem.

Por mediação, entende-se – com base em Vigotski (2002) – que a linguagem, os instrumentos de produção da vida individual e do grupo, toda a produção cultural humana, enfim, ao mesmo tempo em que é produzida, permeia e permite as relações que a produzem; ou seja, a história ou produção social de um grupo é transmitida através da linguagem e, ao mesmo tempo, a linguagem possibilita a concretização da história e relações sociais nas quais se produz.

É a linguagem, em sua amplitude de formas e qualidades (como o gesto, expressão oral e escrita), que propicia – na concretização das relações sociais – a construção de significados comuns entre os sujeitos de sua própria produção. Ao estudar a gênese e desenvolvimento da linguagem da criança, Vigotski aponta que a linguagem *passa a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. (...) A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças.*(2002:37).

Como sistema simbólico, a linguagem permite a comunicação da complexidade da vivência das relações, a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, a construção de objetivos grupais, o planejamento e organização da atividade de produção da própria sociedade e seus instrumentos. Neste sentido e numa representação da própria leitura dialética das relações, a linguagem é, então, ao mesmo tempo mediação e instrumento da produção da vida social da espécie humana.

Estas características conceituais de uma leitura sócio-histórica da realidade e das relações humanas constituídas nessa realidade, conforme até aqui mencionadas, nos apontam, portanto, para os elementos da leitura materialista, dialética e histórica de Vigotski(1996c), instituindo-se como uma perspectiva crítica com a qual encaminhamos o presente trabalho.

Ao assinalar os componentes necessários para abarcar a totalidade do comportamento humano, possibilitando sua compreensão sob o ponto de vista da psicologia, Vigotski nomeia-os: *experiência histórica, experiência social, experiência duplicada* (1996c:66).

Ao explicar a experiência histórica, Vigotski assinala o

...caráter extraordinariamente amplo da experiência herdada pelo homem, sendo que toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento (Vigotski,1996c:64-65).

Aponta a *experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem* (:65), uma vez que é no conjunto das relações sociais que o indivíduo desenvolve seu aprendizado como ser humano.

Finalmente, ressalta que *o homem adapta ativamente o meio a si mesmo* (: 65), para explicar o que chamou de comportamento de experiência duplicada, concordando com explicação de Marx a respeito da capacidade humana de obter, pelo trabalho, produto igual ao previamente formulado na forma de idéia (: 66).

Tais elementos conceituais apontados por Vigotski e que servem de base para a Psicologia Sócio-Histórica referem-se, portanto, a um indivíduo *ativo, social e histórico* (Bock, 2001:17), isto é, um indivíduo transformador das relações e da realidade, cuja atividade se dá em suas relações de produção organizadas em sociedade, e que incorpora seu trajeto de produção em movimento contínuo de transformação da história humana.

Para estudo e compreensão do universo psicológico deste indivíduo em relação, Vigotski (1996c) aponta a necessidade de categorias de análise desse universo, de modo que se explique e compreenda a singularidade do sujeito na ordem coletiva de sua inserção social. Assim, enfatiza a necessidade de acompanhar o desenvolvimento da consciência dos sujeitos, naquilo que remete à compreensão, pelo indivíduo, de sua própria inserção. Em outras palavras, como se organiza a percepção de si e do mundo pelo sujeito, de modo a possibilitar-lhe a autodeterminação (opção, direção) em sua atividade social? Como se dá a organização de suas propriedades cerebrais (memória, capacidade de planejamento) e emocionais, na direção da autonomia? Como efetivar condições de ser ativo na transformação de sua história social?

A categoria de análise destas relações é, para Vigotski, a consciência. *A consciência é a vivência das vivências.* (Vigotski,1996c:71). Com sua compreensão,

Vigotski pretende conhecer o que não é aparente, isto é, não pretende conhecer somente os resultados da organização interna do sujeito, expressa em suas relações. É importante conhecer o próprio processo de desenvolvimento da condição de indivíduo nessas relações: suas funções psicológicas superiores e complexas, que impõem o caráter subjetivo na objetivação destas relações e concretizam a subjetividade na atividade do indivíduo. O autor aponta que a exclusão do estudo da consciência do campo de uma psicologia científica dificulta a superação da dualidade mente X corpo para compreensão da complexidade humana.

Na ênfase sobre o estudo da consciência como objeto da Psicologia, a partir de uma compreensão dialética de sua formação, Vigotsky (2001) entendia-a (a consciência) como uma atividade de reflexão subjetiva (internalização) de uma realidade objetivamente constituída por sua história, tornada possível pelo desenvolvimento das relações entre os indivíduos que constroem essa realidade em suas atividades instituídas pela organização da sociedade para a produção.

A consciência tem uma organização processual dinâmica, cuja compreensão remete à noção de inter-relações contínuas entre as funções psicológicas superiores: os indivíduos têm possibilidades de constantes novas reorganizações internas das experiências que os afetam, exigindo-lhes comportamentos, respostas, ações. Estas novas formas de organização representam o desenvolvimento destas funções e não estão disponíveis *a priori* no cérebro humano, mas constituem-se na história do sujeito, singularizando-o. Vigotski aponta a importância da consideração de um sistema de funções psicológicas superiores que interagem e se transformam para o desenvolvimento da consciência.

Damo-nos cada vez mais conta da manifesta diversidade e do caráter inconcluso das funções cerebrais. É muito mais correto admitir que o cérebro encerra enormes possibilidades para o aparecimento de novos sistemas. Essa é a principal premissa. (...) As áreas [do cérebro, em que se localizam as funções psicológicas] estão relacionadas entre si, e o que observamos nos

processos psíquicos é a atividade conjunta de áreas isoladas.
(Vigotski,1996a:130,131).

O elemento humanizador, diferenciador da espécie humana, é a constante atividade interna dos sujeitos de reorganização de suas experiências externas em algo novo que se incorpora e, ao mesmo tempo, transforma seu próprio desenvolvimento.

Na mesma direção, Leontiev afirma que a apropriação dos fenômenos e produção humanos, isto é, do conteúdo dos processos psíquicos superiores que os torna especificamente humanos, é um processo determinado socialmente:

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.(Leontiev,s/d:275).

González Rey (1996) explica que para Vigotski, o homem permanentemente internaliza as formas concretas de sua atividade de interação na cultura em que se insere. Estas relações internalizadas passam a ser sistemas de signos que são mediadores e organizadores do funcionamento das funções psíquicas do indivíduo.

Para Vigotski(2001), este movimento constante do sujeito, de internalização de suas experiências concretas, constitui processo singular e subjetivo de apropriação da realidade objetiva, propiciando seu desenvolvimento e transformação. Esta apropriação da realidade representa-a internamente ao indivíduo como resultante de sua história pessoal, sua inserção social, suas experiências. Ao refleti-la, cada sujeito pertencente a essa realidade a torna subjetivamente particular. Portanto, as relações instituídas como intersubjetivas (que se organizam, por exemplo, na forma de família, escola, grupo de pares, trabalho formal) tornam-se constituintes do sujeito, não deixando de ser sociais, mas sendo agora também intra-subjetivas, isto é, internas ao indivíduo e

consideradas por ele como próprias. Este processo se dá através do signo (linguagem). Ou seja, para este processo de internalização, mobilizam-se as funções psicológicas superiores em sua organização sistêmica, em que a linguagem atua na sua condição mediadora (Vigotski, 2001).

Neste processo dialético de transformação do externo em interno, sem perder sua objetividade ao se tornar subjetivo, tais

relações sociais, enquanto atividade social, são internalizadas com o significado que lhes é dado socialmente. Esse significado social é constituído por uma carga afetiva (emoção) e ideológica (própria do grupo social) e – ao ser internalizado pelo indivíduo – é transformado por suas próprias particularidades de inserção no conjunto do grupo e das relações. É a linguagem o instrumento mediador desse processo de apropriação e constituição do sujeito; através da linguagem, o sujeito se insere socialmente e formula conteúdos internos, de sua própria consciência, dando um sentido (significação particularizada) a esse conteúdo (Liebesny, 1998:24).

Ainda sobre a importância do papel da linguagem no processo de individuação, Neves afirma que

a linguagem é, [portanto,] o instrumento fundamental nesse processo de mediação das relações sociais, no qual o homem se individualiza, humaniza-se, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico (Neves, 1997:20).

O sujeito é, sob esta perspectiva teórica – a sócio-histórica – ativo nesse movimento de subjetivação do significado social das atividades sociais concretas, dada a possibilidade de transformação da realidade apreendida.

Essa possibilidade de transformação se concretizará na atividade sobre a própria realidade (isto é, na volta ao social - sob a forma de atividade concreta - da ação interna do sujeito). Mas, como aponta Sawaia (1987), a ação não é em si mesma suficiente para que, automaticamente, a consciência se transforme, tendo a ação que ser refletida criticamente; ou seja, deve haver a reflexão sobre o significado das relações sociais e suas determinações, tal como apropriado pelo

sujeito, para que ele possa ser ativo na transformação destas relações (atividade interna do indivíduo sobre sua ação).

A partir destas colocações entendemos, portanto, que *a linguagem é [ao mesmo tempo] instrumento de apreensão da realidade pelo indivíduo e de constituição da consciência de si no processamento das relações sociais; a linguagem é constitutiva da consciência e, ao mesmo tempo, permite a apreensão de seu movimento*, conforme constato em Liebesny,1998:24.

Citando Sawaia (1987), complemento:

consciência e atividade se encadeiam e se determinam reciprocamente, ao mesmo tempo em que se confrontam e se superam, intermediadas pela reflexão. (...) A consciência não é apenas uma atividade intelectual – cognitiva – que se refere à dimensão representativa do real. Ela é, ao mesmo tempo, uma atividade racional e irracional, se é que se pode chamar a dimensão emocional afetiva de irracional. Ela é um trabalho de interpretação da vida, de nós mesmos, da relação entre nós e o mundo, através do pensar, sentir, sonhar, fantasiar e aprender. É um modo sensível e reflexivo de apreensão do real.

O conjunto dos principais conceitos descritivos da percepção da realidade pelo indivíduo em seu desenvolvimento psicológico, sob a ótica da Psicologia Sócio-Histórica a partir de Vigotski, permite a organização e compreensão conceitual deste processo interno de apropriação da realidade pelo sujeito, do movimento interno de conscientização das determinações da pertinência social. A teoria supõe e propõe a compreensão da atividade interna do sujeito.

Sendo a consciência, para Vigotski, o elemento propiciador da apreensão e apropriação da realidade pelo sujeito, a teoria Sócio-Histórica – além de propor a compreensão da atividade interna do sujeito – também discorre sobre as condições necessárias para o desenvolvimento dessa consciência, ao salientar a importância das contradições que se colocam ao sujeito sobre os modos de inserção, sobre a qualidade com que essa inserção o afeta e a própria concretização das relações possíveis inerentes a essa inserção.

Entende-se aqui que a leitura Sócio-Histórica em Psicologia, para conhecimento e compreensão da dimensão subjetiva dos fenômenos sociais, a partir das relações dos indivíduos em sua pertinência social, tem sido bastante desenvolvida. Aguiar,2001; Bock,1999; Furtado,2001; Gonçalves,2001b; 2001c; González-Rey,1997; Molon,1996; Sawaia,1987, são exemplos de autores que têm se dedicado ao tema.

Na prática da pesquisa, a Psicologia tem sempre o desafio de produzir uma metodologia que permita a apreensão deste processo, descrito teoricamente, de apropriação subjetiva do conteúdo social contido nas relações entre os indivíduos. Também aí tem sido frutífera a produção (Aguiar & Ozella, 2003, 2006; Ozella & Aguiar 2008, em metodologia de análise; González-Rey, 1999, 2005, na epistemologia qualitativa; Martins, 2005, são exemplos, entre outros, de autores com essa preocupação).

Há também o desafio da utilização da teoria para captação desse movimento interno para além do objetivo da compreensão teórica, isto é, tornando clara - para o próprio sujeito - a apreensão do processo estudado, de modo que ele exercite sua capacidade de construção de sua trajetória subjetiva e análise das suas determinações.

Vários autores têm produzido pesquisa e prática sob a ótica da Sócio-Histórica, em diferentes áreas. Por exemplo, González-Rey (clínica;2007), Silvio Bock (orientação profissional;2002), Wanda Neves (educação;1997), Edna Kahhale (promoção de saúde;2003), têm avaliado o processo de mudança dos sujeitos na constituição de suas subjetividades pela construção de novos significados às suas atividades e relações.

Estes trabalhos têm salientado, nas análises dos discursos de seus sujeitos, a importância da conscientização, por estes indivíduos, dos

determinantes de suas relações, para transformação da qualidade de suas formas de inserção e ação social e de seu desenvolvimento psicológico.

O presente trabalho tem a pretensão de se somar aos citados, ao propor forma específica de atuação, isto é, a *análise do projeto de futuro* com o objetivo de propiciar condição necessária, segundo aqueles, para a conscientização, pelo sujeito, de sua apropriação da realidade. Nesta direção, vai se assemelhar, em certos aspectos, à forma de trabalho de González-Rey (1997, 1999), conforme desenvolvido no capítulo 5.

Conforme apontado na introdução deste trabalho, os projetos de futuro dos jovens – resultantes nas várias pesquisas ali citadas – têm caráter mágico de realização, como se fora natural o percurso para sua concretização a partir do seu desejo ali desenhado. Não se questiona aqui, em princípio, o “ponto de chegada pretendido”, ou seja, a qualidade do desejo, embora também formulemos uma crítica a respeito da ideologização do modelo, construído a partir das determinações sociais em que se engendra tal desejo. Mas, aqui se enfatiza a crítica à ausência de percepção, pelo sujeito, do trajeto, das determinações facilitadoras ou impeditivas do percurso, da ideologia proponente do modelo, do papel ativo que deve ser tornado possível e é necessário, enfim, para transformação da realidade concretamente vivida e pretendida pelo jovem.

Entende-se aqui que o desenvolvimento da reflexão do adolescente sobre as determinações de sua produção (como o projeto de futuro), poderá ser facilitador das ações de protagonismo que se desenvolvem para concretização de políticas públicas comprometidas com a juventude.

A importância que se quer dar à elaboração e reflexão sobre projeto de futuro fundamenta-se na noção de zona de sentido (Vigotski, 2001; González-Rey, 2004), desenvolvida no próximo capítulo, em que se discorrerá sobre linguagem como mediação na constituição social dos indivíduos.

capítulo 3.

POR QUE O DISCURSO?

em que trago a linguagem como mediação na constituição social dos indivíduos, e o processo de produção do discurso (significados e sentidos)

A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (Vigotski, 2001:486).

Assim o autor encerra a obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, em que afirma também que *a palavra desempenha o papel central na consciência* (:486) e o estudo da relação entre pensamento e linguagem permite a compreensão de sua natureza.

Explica que no pensamento, o homem reflete a realidade *de modo generalizado* (:12), possibilitando as formas de comunicação humana; isso significa que

a compreensão e comunicação só irão ocorrer quando eu conseguir generalizar e nomear o que estou vivenciando, ou seja, quando eu conseguir situar a sensação ... por mim experimentada em uma determinada classe de estados conhecidos pelo meu interlocutor (Vigotski,2001:13).

A palavra, portanto, para o autor, exprime um conceito, o que a torna compreensível aos interlocutores, e sobre isso Vigotski afirma que o significado da palavra é *unidade do pensamento e da linguagem*, e também *unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento* (:13).

A construção deste significado se dá nas relações sociais, em que se constituem as formas de generalização que possibilitam a compreensão da realidade; ou seja, as várias experiências do indivíduo em suas relações possibilitam a construção de conceitos classificatórios (generalizações) sobre a realidade, permitindo o desenvolvimento das próprias relações sociais.

Vigotski credits a Paulham a diferenciação entre significado e sentido da palavra, servindo à análise psicológica da linguagem: assim, no dicionário, aparece o significado da palavra, sua definição, conceituação. No entanto, contextualizada num discurso, na expressão e troca comunicativas, a palavra absorve conteúdos das experiências afetivas e cognitivas dos sujeitos da comunicação, resultando em sentidos próprios e variados.

Foi Paulham, segundo Vigotski, quem *mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência* (Vigotski,2001:465). O sentido de uma palavra, além de inconstante – por sua variação conforme o contexto da palavra –

é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. Já o significado é apenas uma dessas zonas de sentido ... uma zona mais estável, uniforme e exata ... é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (:465).

Os diferentes sentidos de uma palavra em seus vários contextos dão um caráter ampliado ao seu significado, uma vez que podem vir a ser-lhe incorporados. Constituem novas zonas de conteúdos da palavra, sem, no entanto, cancelar seu conceito abstrato e coletivo inicial. O sentido de uma palavra se transforma com as experiências (contexto) do indivíduo, em suas relações, podendo até deixar de ser expresso por aquela palavra para sê-lo por outra, transformando palavras e relações.

A especificidade de sentido e significado, ambos contidos na palavra, serve a Vigotski para elucidação das relações entre pensamento, linguagem interior e, ainda, a linguagem exterior (falada e escrita).

Assim, o autor explica que na linguagem falada partimos do significado da palavra para o seu sentido conjunto, isto é, de uma *zona mais constante* de conteúdo da palavra (significado) *para suas zonas mais fluidas* (2001:467). Já na linguagem interior (que ele inicialmente define como *um pensamento vinculado à*

palavra...momento dinâmico... que se insinua entre ...a palavra e o pensamento) (:474), predomina o sentido sobre o significado, pois é uma *linguagem para si e não se destina à comunicação* (:471). Além disso, a linguagem interior tem característica aglutinadora das palavras, e de unificação e fusão dos sentidos. Isto é, várias palavras são juntadas, passando a expressar um conceito complexo, diferente da mera somatória das palavras que o compõem; e ainda, os sentidos influenciam uns aos outros, e *os anteriores como que estão contidos nos posteriores ou os modificam*(:469).

Dadas as idiossincrasias de cada uma, não há a passagem direta da linguagem interior para a exterior: há uma transformação das características de uma (imagética, aglutinadora, sujeito pressuposto – o eu pensador) para a outra (com sintaxe, ordenação, passível de compreensão pelo ouvinte/leitor), em processo complexo de unidade, mas não de identidade, entre pensamento e discurso.

Por sua vez, o pensamento desempenha uma função ordenadora de relações entre as coisas/eventos, de resolução de problemas. O ato do pensamento, que se dá como um todo, é expresso em palavras separadas; *o pensamento é sempre algo integral, consideravelmente maior por sua extensão e o seu volume que uma palavra isolada* (:478).

Vigotski explica que o pensamento se concretiza na palavra. A comunicação entre as pessoas se dá pela mediação dos significados no processo interno de transformação do pensamento em palavras, em que a relação com os sentidos criados pelos sujeitos interfere dinamicamente no próprio significado das palavras, ao ampliar sua própria denotação.

A função mediadora está aqui compreendida como a relação dialética constituinte da implicação mútua dos elementos de uma relação, permitindo a superação da dicotomia entre eles (significado e sentido).

É no processo relacional, que se dá em sociedade, que a cultura institui as condições para a construção dos significados e sentidos que constituirão nosso pensamento verbal.

Para Vigotski, o pensamento nasce

do campo da nossa consciência, que o motiva, que abrange nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva (2001:479).

De acordo com o autor, o conhecimento deste percurso permite a compreensão efetiva do pensamento alheio.

Assim, na análise de um discurso, é necessário que se avance da compreensão das palavras (significados compartilhados socialmente) para a do pensamento (mais amplo, contendo sentidos próprios do sujeito) e desta compreensão para a dos motivos do uso da palavra: ou seja, é necessário conhecer o percurso da construção dos sentidos do sujeito do discurso.

González-Rey (2004) aponta para o caráter processual e a constituição social deste percurso em Vigotski. No desenvolvimento de seu trabalho e teorização sobre o funcionamento do psiquismo humano, Vigotski constrói sempre novas e dinâmicas relações explicativas e compreensivas desse psiquismo.

Assim,

as funções psíquicas superiores não representam estruturas fechadas e sim formas de organização em permanente processo de desenvolvimento, comprometidas o tempo todo com a ação do sujeito em um determinado contexto social (González-Rey, 2004:40).

Não existe, então, para Vigotski, uma dicotomia entre um mundo interno (psíquico) do sujeito e um externo, social, pois a história do sujeito participa na construção do sentido de suas experiências sociais. O pensamento, diferentemente de processo meramente cognitivo, é um processo criativo de

produção desse sentido. Embora Vigotski, inicialmente em seus estudos, estabeleça momentos ou etapas de elaboração de conteúdo nesse processo do sujeito (por exemplo, na passagem entre a linguagem interior e o pensamento), González-Rey afirma que é *sistêmica, complexa e social* (2004:43) a visão de organização de todas estas funções psíquicas para Vigotski, e que este autor deixa clara esta interpretação nas formas como a descreve em seus estudos mais tardios.

O sentido, sendo uma organização de aspectos psicológicos que emergem na consciência diante da expressão de uma palavra – mas não só diante dela, conforme assinala González-Rey (2004:49) – atua no processo de subjetivação do indivíduo; define o mundo psicológico do sujeito, e articula-o nas novas experiências. O sentido é, portanto, dialeticamente integrador da história do sujeito e seu momento atual. Para González-Rey (2004), Vigotski incorpora a historicidade do psiquismo como aspecto essencial do seu desenvolvimento.

É também aspecto importante do psiquismo, trazido por Vigotski (2001), o caráter permanente do seu processo de desenvolvimento, a partir das vivências do sujeito nas situações sociais, em que ocorre a combinação de processos internos e condições externas que condicionam a dinâmica desse desenvolvimento.

Assim, a partir da categoria sentido, incorpora-se um atributo social ao psiquismo: o caráter subjetivo dos processos sociais.

González-Rey (2004:51) também nos mostra como Vigotski, à medida que avança em sua discussão sobre sentido, apresenta-o como *sistema dinâmico* que pode realizar a unidade do afeto (emoção) e do intelecto (cognição), configurando o psiquismo.

Ou seja, em Vigotski, de acordo com González-Rey (2004), a categoria sentido

representa uma unidade constitutiva da subjetividade, capaz de expressar processos complexos de subjetivação naquilo que têm de dinâmico, irregular e contraditório. ... o sentido é uma forma de se representar o processo através do qual o objetivo se converte em psicológico (2004:51,52).

Assim, este sentido subjetivo refere-se às vivências psicológicas que se processam no indivíduo, na forma como são percebidas e organizadas, isto é, conforme González-Rey (2004), configuradas nessa subjetividade.

Podemos dizer que as novas configurações das experiências significadas pelo sujeito estabelecem-lhe novas zonas de sentido e que esse processo constante de transformação implica no desenvolvimento do psiquismo do sujeito e suas formas de relações com os outros sujeitos.

González-Rey(2004) explica que as colocações de Vigotski permitem a compreensão do social na unidade entre emoção e cognição, sem ser algo externo em relação ao indivíduo, mas como condição objetiva em cujas relações está implicado o indivíduo que, assim, organiza seu sistema psíquico, sua subjetividade. É nesta condição de objetividade, externa ao sujeito, que o social é convertido em conteúdo interno do universo do sujeito. Essa organização do sistema psíquico do sujeito envolve aspectos emocionais, na forma de necessidades subjetivas presentes e resultantes nas relações sociais, o que reafirma o caráter social e individual das emoções/necessidades humanas.

Esta complexidade do psiquismo dos homens, que medeia as relações entre eles, está contida na palavra, em seu vínculo com o pensamento, construído no sistema dinâmico de sentidos que constitui esse psiquismo. Isso nos remete à importância da palavra, que *constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação (Vigotski,2001:485).*

A partir da palavra, então, como reflexo generalizado da realidade, expressão do pensamento, Vigotski aponta para sua relação intrínseca com a consciência:

Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana (2001:485).

A respeito desta relação, Vigotski ainda aponta que não um pensamento, mas todo o desenvolvimento da consciência está vinculado ao desenvolvimento da palavra, que não desempenha funções isoladas nesse complexo, mas *desempenha o papel central na consciência ... Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana (:486).*

Este lugar da palavra – contendo em si o sistema complexo de sentidos e significados constituídos nas relações sociais, a representação da ação do sujeito sobre a realidade e a expressão de sua atividade psíquica – afirma a importância da consciência do sujeito sobre seu discurso. Este se torna instrumento dessa ação externa e interna do indivíduo, devendo seu produtor ser capaz de apropriação dessa ação. Entendemos que essa apropriação possibilita ao sujeito perceber-se autor da ação, o que entendemos como uma condição para a potencialização desta ação nas relações sociais.

Assim como se estabelece uma sintaxe própria do pensamento e do discurso, também as formas de discurso escrito e falado têm sua própria organização.

Vigotski (2001) explica que na linguagem escrita o pensamento é expresso em significados formais das palavras, para um interlocutor ausente, o que exige o máximo de seu desenvolvimento. Para garantia da compreensão do pensamento, o discurso deve ser claro e completo em sua construção gramatical e, em geral, demanda mais palavras do que o falado.

Já o discurso falado é quase sempre dialógico, e por pressupor interlocutores com uma base comum de informações sobre o que se fala, é mais abreviado, pode se resumir a partes (abrir mão do sujeito da frase, por exemplo) e/ou abreviações, admite mímicas e gestos, olhares, insinuações e tons de voz, sem perder sua capacidade comunicativa.

Sob o ponto de vista da atividade psicológica, o diálogo – embora mais próprio das relações na cultura – se instaura como espaço de pouca reflexão, dada sua velocidade e imediatismo; *é um discurso constituído de réplicas, é uma cadeia de reações* (Vigotski,2001:456).

Ainda de acordo com Vigotski (2001), a linguagem escrita tem no monólogo sua forma mais comum, útil para a investigação psicológica por sua forma mais complexa e desenvolvida. Exige concentração para elucidação de seu conteúdo, cuja compreensão se dará conforme as palavras e suas combinações. Exige uma atividade psicológica complexa, isto é, com reflexão, reconhecimento de motivos, escolhas. O momento da reflexão, no discurso escrito, é de grande importância, em que `falamos´ para nós mesmos (linguagem interior sobre os pensamentos) e nos apercebemos dos seus conteúdos. Transmitimos pela palavra os significados e sentidos do discurso. E, para González-Rey, sendo o sentido, na sua condição de aspecto subjetivo da palavra, constituído de emoção, seu estudo *nos leva a tentar conhecer a produção social dessa forma de sentir* (González-Rey, 2004:55).

A elaboração de um texto reflexivo é, assim, processo importante para a atividade consciente do sujeito sobre a produção de sentidos e significados do discurso.

E, embora considerado por Vigotski um espaço de menor desenvolvimento da atividade psicológica, consideramos que o diálogo, quando construído em direção a um determinado objetivo, pode ter no interlocutor que o constrói – com o sujeito produtor de um discurso escrito, por exemplo – uma função amplificadora

do mesmo, dando condição para a reflexão sobre o texto produzido. Ou seja, o diálogo prescindiria, em condições específicas de sua construção, como o que se produz a partir de um texto escrito, da abreviação e simplificação, podendo propiciar, ainda, condições para reflexão.

Os próximos capítulos tratam da especificidade do Projeto de Futuro como discurso reflexivo e de sua análise como método de trabalho.

capítulo 4.

POR QUE este DISCURSO: PROJETO DE FUTURO

em que explico o uso da expressão 'projeto de futuro' e a razão da proposta de "análise do projeto de futuro pelo jovem"

Por que Projeto de Futuro ?

Gamiño e Henríquez relatam que *a narrativa sobre histórias humanas tem recebido diferentes denominações: "perfis", "descrições", "memórias", "histórias de vida", "relatos de vida", "estudo de casos", "autobiografias", "biografias" etc.* Apontam que Bertraux chama de método biográfico o estudo e uso de um conjunto de documentos criados e/ou relatados pelos sujeitos, que *descrevam os pontos de mudanças nas vidas humanas.* (Gamiño e Henríquez, 2005:241).

De acordo com as autoras,

a pesquisa acerca de autobiografias consiste, sistematicamente, em uma história narrada verbalmente ou por escrito pelo próprio protagonista, cuja vida, por alguma razão, é considerada objeto do interesse de um grupo de especialistas ou de um público. Como objeto de investigação, neste caso, a autobiografia compila-se, desconstrói, reconstrói e apresenta-se como produto de um conjunto de estratégias que têm, como prioridade, escutar a voz dos protagonistas, apoiando-se, para esse efeito, em entrevistas, análises de textos, bem como em outros documentos, registros e fotografias. Tanto a investigação biográfica quanto a autobiográfica implicam interpretações sucessivas que se elaboram a partir dos esquemas referenciais e das estratégias de análise empregadas pelos investigadores.(2005:241-242).

Diferentemente de 'projeto de futuro', é o termo Projeto de Vida o comumente encontrado tanto na área da Literatura como no campo científico, em que nos deparamos com desenvolvimento de teorias e relatos de pesquisa.

Assim, por exemplo, com base na idéia de conflito entre as pulsões de vida e de morte próprias dos sujeitos em suas relações, sob a ótica psicanalítica, poder-se-ia entender a concepção de projeto de vida na elaboração das formas de

resolução desse conflito, que se dará ao relacioná-lo com o passado e transformar o curso presente dessas relações.(Freud,1969)

Ainda com base nesta concepção, entende-se que as pessoas têm um *propósito de vida* que se traduz nos esforços para obter e manter a felicidade. Os desejos dos indivíduos definem-se nas formas objetivas de busca dessa felicidade ou de evitar o sofrimento. A inserção social do sujeito, na qual se concretizam as influências culturais, civilizatórias, possibilitadoras ou não do alcance desse propósito, resulta em especificidades nas formas de incorporação individual do próprio valor de felicidade.

Podemos entender que esta incorporação do valor da felicidade como propósito de vida seja salutar, sob a ótica psicanalítica, uma vez que se configura como projeto e, como tal, negação da morte.

Assim, contrariamente à submissão ao desejo de morte, que seria uma base doentia à forma de vida, fazer projetos significaria viver de modo “normal” e criativo (Winnicott,1975).

Já sob a perspectiva fenomenológica existencial, o homem está determinado à realização de um projeto de vida, que – por sua determinação – será aquilo que foi projetado; isto é, o indivíduo poderá ou deverá ser o que projetou ser (Sartre, 1997).

Entendo que nestas formas de compreensão do indivíduo que formula seu projeto de vida, este indivíduo não é visto como produtor, mas reproduzidor de uma determinação, seja do passado (leitura psicanalítica), seja de sua condição de ser humano (leitura fenomenológica existencial).

Ambas as leituras consideram a importância dos vínculos sociais para a efetivação das possibilidades de realização do projeto de vida dos indivíduos. De

um lado, de acordo com Oliveira(2007³), afetividade (afetar) implica o “outro” para constituição do sujeito e a noção de vínculo, em Winnicott, remete à relação do homem com outros homens para essa constituição. Por outro lado, entendo que o sujeito sob a ótica fenomenológica, em sua determinação de ser aquilo que projetou ao construir seu projeto de vida, está escolhendo as relações que permitirão sua realização. Neste sentido, há aqui o reconhecimento de uma história do indivíduo que é coletiva mas, ao mesmo tempo, por ser coletiva, escapa ao sujeito sua possibilidade de intervenção sobre o projetado que se coloca modificado pelos outros.

Desse modo, sob estas perspectivas, não há – a meu ver – um sujeito cujas determinações possibilitem que ele atue sobre a alienação dessa forma de pertinência e (não)participação.

No âmbito da Psicologia Social e na direção de compreensão da relação entre a produção individual de projetos e as determinações sociais, a teoria das Representações Sociais de Moscovici é usada por Catão (2001) em análise do projeto de vida de jovens e adultos em situação prisional. Com base em Moscovici (1978), que estuda a transformação do discurso científico ou erudito em linguagem do senso comum, eventualmente possibilitando sua compreensão e incorporação de modo a efetivar a comunicação, a pesquisadora define projeto de vida como *intenção de transformação do real orientado por uma representação social do sentido dessa transformação, considerando as suas condições reais na relação presente/passado na perspectiva do futuro.*(2001:27).

Entendemos ser esta definição insuficiente para abarcar a complexidade do papel dos sentidos na linguagem (conforme capítulo 2) e para entendimento da inserção, transformação e ações do sujeito a partir de seu projeto de vida, pois apresenta a intenção de transformação do sujeito como uma realidade concreta e

³ Oliveira, M.V. *Conversando sobre a Psicologia Sócio-Histórica* - palestra proferida em evento organizado pela Equipe de Psicologia Sócio-Histórica- Faculdade de Psicologia da PUC-SP. 24.05.2007.

possível a partir dela mesma; resulta, portanto, num nível descritivo da linguagem, e não necessariamente na compreensão do processo de sua elaboração.

Portanto, embora a teoria das Representações Sociais signifique um avanço sobre uma leitura de *processos individuais, vistos a partir da influência de um "social" difuso e vago, constituído pela presença real, imaginária ou implícita de outros indivíduos* (Gonçalves & Bock, 2003:72), na direção intencionada pela psicologia sócio-histórica da superação da dicotomia entre objetividade e subjetividade para compreensão da produção psicológica do indivíduo, essa superação se dá mais no nível conceitual do que na compreensão de sua efetivação, uma vez que a eventual intenção de transformação da realidade pelo sujeito não implica, necessariamente, possibilidade de ação. O mundo social, na teoria de Moscovici, ainda é entendido como referência influenciadora das formas de visão de mundo dos sujeitos, que não são considerados ativos na produção dessa referência, ou seja, não há *a perspectiva de constituição social do homem e de seu psiquismo, incluída a capacidade de representar* (Gonçalves & Bock, 2003:75). De acordo com as autoras, e com o que concordo, resulta desta leitura um trabalho descritivo das representações dos sujeitos sobre seu mundo, mas não da relação dessas representações com a vida do sujeito e suas formas de inserção social.

Diferente disso, sob o ponto de vista da Psicologia Sócio-Histórica, devemos entender o projeto de futuro como uma produção individual que se insere sempre no coletivo, já que o sujeito não realiza seus desejos à margem da sociedade na qual convive. As escolhas são de âmbito individual, mas as referências sobre as quais se possibilitam as escolhas são de âmbito social, representadas pelas relações familiares, institucionais, de trabalho, etc. que configuram o universo do sujeito.

Nesta mesma direção, a concepção de Sève(1989) sobre personalidade nos ajuda a refletir sobre projeto de futuro, pois, nesta concepção, a relação entre o homem e sua forma de vida implica repensar o sujeito produtor de projetos.

De acordo com o autor,

o que um homem faz de sua vida e o que a sua vida faz dele: eis a substância de um conceito de personalidade digno desse nome e digno de uma ciência que se empenha em estudar as suas lógicas fundamentais e as suas condições de transformação (1989:156 grifo do autor).

Em discussão sobre a importância da consideração do sujeito para a leitura marxista de sociedade, Sève aponta que uma certa visão radical sociológica desta leitura pelas classes dominantes levou ao estereótipo da concepção de indivíduos *produzidos em série por suas condições de existência (:147)*. Ou ainda, em contraposição às leituras das ciências sociais que supunham a mudança dos homens anterior à da sociedade, a leitura marxista – interpretada numa forma definida por Sève como enviesada – consideraria que os *indivíduos seriam meros “suportes” das relações sociais (Sève,1989:147)*.

Diferentemente destas leituras, Sève nos mostra como o próprio Marx enfatizava a noção de indivíduo, cujas *relações são as relações do processo real de sua vida. (Sève,1989:148)*. Ou seja, desde o início da concepção marxista de homem e sociedade, a transformação dos indivíduos é concomitante à da sociedade.

No entanto, de acordo com Sève, o homem perde a capacidade de se perceber nessa relação, num processo alienante que se desenrola com as formas como se dão estas transformações: a imposição econômico-política de relações, de uma produção segmentada e de desapropriação do próprio sujeito.

Torna-se, portanto, necessário para a retomada pelos indivíduos da direção do seu desenvolvimento, que os indivíduos participem da transformação das

condições existentes, concretizando o movimento que corrobora que *o modo de ser do indivíduo humano não é uma invariante natural, mas uma variável histórica* (Sève,1989:149). E para esta participação, torna-se necessária a consciência, pelo indivíduo, das próprias relações, inserções e dominações.

Sève reconhece em Vigotski o autor que produz uma psicologia de base marxista, cujos fundamentos materialista, histórico e dialético dão suporte à importância do estudo do indivíduo na constituição do social em que está inserido.

Para compreensão dessa constituição social do sujeito, com base em Vigotski, têm-se produzido pesquisas com a utilização, entre outros, do projeto de vida como instrumento, cujo objetivo é a obtenção de discursos do sujeito sobre suas formas idealizadas de inserção. As análises do discurso nestes trabalhos têm permitido a descrição e compreensão do processo de subjetivação da realidade pelos sujeitos pesquisados, para encaminhamento de ações críticas e práticas sobre essa compreensão, como em Aguiar & Ozella (2003;2006), Liebesny (1998), Neves (1997) e outros.

Estes trabalhos permitem ampliar a compreensão teórica desses processos de subjetivação levando a questionamentos sobre o modo de transformação das determinações de projetos de vida alienantes em nossa sociedade.

A análise dos projetos de vida fornece dados concretos sobre os quais se discute teoricamente a subjetividade produtora do projeto, e as razões do sujeito ajudam o seu intérprete (seja o terapeuta ou o pesquisador) a formular a explicação para os comportamentos do sujeito, suas relações afetivas, sua visão de mundo.

Levando em conta a concepção da Psicologia Sócio-Histórica (conforme apontada no capítulo 2) sobre a inserção ativa do sujeito em sua história, o próprio ato da pesquisa dos dados, como produção de algo pelo sujeito, resulta em

possibilidades de sua apreensão e reflexão do próprio discurso. Nesta apreensão/reflexão pelo sujeito, implica-se a possibilidade/condição da apropriação/internalização, instituída no processo de conscientização, constituinte do movimento de transformação, pelo sujeito, do conjunto de suas relações.

Em pesquisas como as exemplificadas acima, tem-se feito a interpretação do discurso dos sujeitos. Na utilização interpretativa por parte de terceiros, não há necessariamente a preocupação com a utilização dos dados *pelo* próprio sujeito: ele terá que revê-los à luz de quem se tornou produtor da leitura e interpretação/compreensão (o pesquisador).

Procura-se detectar as formas como se fazem presentes, no discurso do sujeito, as determinações sociais desse mesmo discurso, lembrando que Vigotski apontava que

os traços sociais e de classe formam-se no homem a partir de sistemas interiorizados, que nada mais são do que os sistemas e relações sociais entre pessoas trasladados para a personalidade.(Vigotski ,1996a:133).

No entanto, considero que se para estes trabalhos o interesse fundamental é o modo de produção do relato do sujeito, há menor ênfase no processo dessa produção a partir da *percepção pelo próprio sujeito da produção*. Em que medida a percepção da transformação no sujeito, percebida na análise de seu discurso pelo intérprete (pesquisador/terapeuta/educador), é também *apropriada pelo próprio sujeito*, de modo a continuar presente em seu trajeto futuro? *Quantas inteligências estéreis existem que não produzem nada! Quantas inteligências que pensam, mas que não agem!* (Vigotski,1996a:133).

Neves (1997) ocupou-se mais diretamente deste aspecto da apropriação em pesquisa com grupo de professores, mas para isso construiu um projeto de pesquisa participativa e longitudinal de cerca de dois anos de duração. O presente trabalho tem, ao menos, a intenção de intervenção mais curta, além de propor outra forma de intervenção para seu objetivo.

Mesmo em trabalho anterior (Liebesny, 1998), do qual de alguma maneira surgiu o questionamento gerador deste trabalho, foi utilizada a forma “tradicional”, conforme descrito seu uso pela maioria dos pesquisadores. Isto é, o relato do que se nomeou projeto de futuro foi usado como fonte de dados trabalhados por terceiros, sobre a produção de discurso.

A ênfase dos trabalhos citados sobre a produção de discurso dos sujeitos se justifica por sua condição de pesquisa: o que se estuda é a própria constituição do discurso e a relação desta com a inserção social do sujeito produtor da fala.

Trabalhos de intervenção como os de Rosa (2003) e de Calil (2003), na mesma perspectiva teórica da psicologia sócio-histórica, que objetivaram a apreensão, por jovens moradores de rua, dos processos de resignificação de suas vidas, nos informam sobre discursos construídos *a posteriori* das novas formas de inserção dos sujeitos.

Rosa (2003) aponta a dificuldade de jovens, na transição de sua condição de vida na rua para uma situação de inclusão, em reconhecer a complexidade desse processo de mudança e os próprios sentidos das suas experiências; com isso, apropriam-se *de modo pobre das vivências que estiveram presentes em muitos momentos de sua vida. Como decorrência, estes meninos estão poucas vezes na posição de sujeitos de sua história.* (Rosa, 2003:198).

Torna-se um desafio propor uma forma de intervenção que possibilite ao sujeito apropriar-se dessa condição (possível) de sujeito de sua história e sua participação ativa na construção das determinações de seu futuro.

Ao imprimir diferente direção à utilização da produção de dados e insistir na utilização da expressão Projeto de Futuro, pretende-se aqui atribuir um significado que enfatize a compreensão da produção daquilo `que está por vir´ pelo próprio

sujeito da produção. É intenção que o sujeito reflita sobre o que é sua expectativa de realização, sob o ponto de vista de suas atividades reais e concretas, para além do plano do desejo e da fantasia, sempre cabíveis num projeto idealizado.

Neste sentido, a proposta aqui descrita se insere na categoria de intervenção, de caráter qualitativo (conforme detalhado no capítulo 5). Este estudo propõe uma forma de trabalho com jovens, em que estes analisem seus projetos de futuro.

O que exatamente diferencia, então, neste trabalho, o projeto de vida do projeto de futuro?

Primeiramente (como se verá no capítulo 5.1), a proposta de elaboração do projeto de futuro pelo sujeito parte de enunciado que o localiza em determinada data futura, o que o leva a pensar-se concretamente vivendo nela. Isto pode ser constatado pelos textos resultantes desta proposta em pesquisas anteriores, citadas na Introdução deste trabalho (Liebesny, 1998).

Outro aspecto da ênfase no uso de projeto de futuro, diretamente relacionado com o primeiro, é a proposta de que o projeto não seja instrumento de análise *do* sujeito produtor, mas seja alvo, em si mesmo, do processo de análise *pelo* sujeito produtor (mediado pelo profissional interventor), já que é seu futuro, tal qual o projeta para se transformar em realidade. É seu futuro, que depende de suas ações para encaminhamento, adequação, transformação, para os quais depende da compreensão de sua própria produção (inserção social e produção de significados e sentidos). Não a compreensão de outro ou por outro (neste caso, o profissional), mas a sua.

Assim, não como mera substituição de termo lingüístico, a expressão “*projeto de futuro*” carrega aqui o sentido (uma significação especificada por uma

história de seu uso, pela pesquisadora) pretendido para os objetivos deste trabalho.

Neste, pretende-se tornar o projeto um ator que “faz escada” para a atuação da estrela principal: esta é o sujeito que deverá se capacitar para colocar em prática o seu projeto e não só pensar em qualquer projeto, de forma descomprometida de sua eventual concretização. Pretende-se que o autor do projeto de futuro (re)conheça seu próprio processo dessa produção,, de modo que possa (re)construí-lo a cada nova etapa e nova configuração da realidade, criada também por ele, na sua condição de agente.

É intenção deste trabalho instituir o interventor (que pode ser o lugar profissional do terapeuta ou do educador, por exemplo) como agente facilitador da interpretação do projeto por seu autor; o interventor não é intérprete nem do projeto nem do seu autor⁴.

Pretende-se centrar no projeto de futuro como produção do sujeito, a ser refletida por ele, na direção de ser autor de obra em permanente nova produção, em transformação. Ao mesmo tempo, obra sempre realizada, produzida, pois a cada etapa projetada realizada, a realidade se transforma, pelo sujeito em suas relações, trazendo novos dados aos projetados para a seqüência...

Ter *consciência de sua consciência* a respeito de ser e transformar(-se n) o mundo significará, para o jovem, construir novos significados e sentidos sobre sua inserção social, conforme processo explicitado no capítulo anterior.

Importante retomar aqui a idéia desenhada na introdução do trabalho, que insere esta proposta de atuação no âmbito da promoção de saúde, entendendo-se

⁴ neste trabalho, referente a uma proposta de intervenção, esta é entendida como atuação profissional; assim, o lugar de “interventor” vai ser – a partir daqui – sempre citado como do “profissional”, especificada ou não sua área de atuação (educacional ou terapêutica, por exemplo).

por saúde, as condições do sujeito se apropriar dos determinantes de seu desenvolvimento e relações sociais, para sua ação e transformação.

O objetivo de propiciar ao jovem estas condições implica o profissional (terapeuta/educador) num projeto ético de respeito à produção do sujeito, mas, ao mesmo tempo o compromete com sua transformação a favor desse sujeito. É, portanto, um lugar de mediação, cuja responsabilidade está na co-participação do percurso da reflexão.

Para a elaboração deste percurso, a permanência do objeto a ser refletido – o projeto de futuro – institui a expectativa de um trabalho focal, de caráter educativo mais do que terapêutico (cuja possibilidade, no entanto, não é de antemão negada).

Se, na base teórica deste trabalho, afirmamos até aqui a leitura sócio-histórica, já na forma de trabalho breve, focal e direcionado nos baseamos em Freire (1978), Ferretti (1988), Silvio Bock (2002) e na proposta formal da Terapia Breve (Watzlawick & Nardone, 2000).

Freire (1978) criticou a *educação bancária*, cujo conteúdo ideologizante e forma cumulativa de ensino afirmava desprovidos de sentido ao aprendiz, chamando a atenção para a necessidade de reconstrução constante do aprendido pelo educando, fazendo-lhe sentido, de modo que pudesse haver sua apropriação. Vemos no autor, portanto, a ênfase na importância do sentido do discurso, apropriado pelo sujeito, para ruptura da sua condição de submissão ideológica.

Ferretti (1988) dá sua contribuição crítica à área de orientação profissional, também no âmbito da atuação educacional, propondo modelo reflexivo de trabalho com o objetivo de instrumentar o sujeito frente às determinações ideológicas do mundo do trabalho. *O objetivo de seu modelo é a reflexão sobre o próprio processo de escolha profissional e sobre o trabalho* (Sparta, 2003).

S.Bock (2002), avançando na crítica em orientação profissional, a partir das considerações introduzidas por Ferretti, propõe um trabalho reflexivo com base na perspectiva sócio-histórica. Em seu Programa de Orientação Profissional, propõe atividade de projeção imagética do sujeito no futuro, de modo a pensar suas relações com as opções de trabalho para escolha profissional. Sua forma de desenvolvimento mais peculiar do programa resulta em duração determinada, de cerca de quinze encontros, em que as atividades são propostas de modo intencional, objetivadas pela finalidade própria do programa.

De forma semelhante na concepção de tempo de trabalho, desenvolve-se na área clínica a proposta de Terapia Breve, em que a intervenção do terapeuta segue uma direção intencionada, a partir do foco em demanda imediata do sujeito; o tempo e etapas do atendimento pretendem permitir ao sujeito a compreensão da origem e forma de exteriorização do sofrimento, levando-o a sua resolução, de acordo com as premissas teóricas que definem esse estado (Watzlawick & Nardone,2000).

A proposta do presente trabalho, seja pela forma como pretende seu desenvolvimento (uso de instrumento e duração), seja pela intenção desse desenvolvimento (reflexão para transformação) insere-se, pois, prioritariamente na área educacional e, potencialmente, na terapêutica (ver capítulo 5).

Sobre as características de desenvolvimento metodológico do trabalho proposto, versa o próximo capítulo.

capítulo 5.

UMA PROPOSTA FACTÍVEL

em que re-afirmo a possibilidade do uso do discurso para apropriação/conscientização pelo sujeito de seu pensamento sobre o futuro, explícito a proposta de como fazê-lo (procedimento) e enfatizo seu caráter transformador.

Pesquisar sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica tem como objetivo detectar a dimensão subjetiva do fenômeno social, ou seja, compreender o processo de construção de significados e sentidos, pelo sujeito, que acompanham um determinado fenômeno social. Sob o ponto de vista da epistemologia qualitativa, pesquisar implica produzir um debate teórico-epistemológico contínuo, em que os resultados derivados diretamente dos instrumentos não bastam para a compreensão dos fenômenos (González-Rey,2005). Pretende-se, no ato de pesquisa, detectar a forma de produção social em que são elaborados os significados e sentidos sobre os fenômenos sociais, dos quais são exemplos, entre outros: desigualdade social; trabalho; saúde/doença para enfrentamento e qualidade de vida; processo educativo).

Intervir sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica tem como objetivo dar condições, ao sujeito, de se apropriar de seu próprio processo de construção de significados e sentidos, de modo que possa ser potencializado em sua capacidade de participação na transformação da realidade, incluída a produção desses significados e sentidos.

Do ponto de vista profissional, intervir é colocar em prática o conhecimento pesquisado.

Estando este trabalho voltado para a análise, pelo jovem, de seu projeto de futuro. entendemos aqui, por “participação na transformação”, o desenvolvimento de ações do sujeito para efetivação de seu projeto. Para essa atividade concreta do jovem, o conhecimento das determinações das suas relações será importante e

necessário para capacitá-lo à crítica, à tomada de decisões, ao reconhecimento de riscos das suas opções e também à criação de oportunidades para novas opções.

Podemos dizer, como Demo (1997) ao discutir a importância da consciência sobre nossa ignorância e incerteza, para o desenvolvimento do conhecimento e da ciência, que *o poder perguntar-se, o duvidar sobre a dúvida introduzem, [assim], uma reflexão sobre a flexibilidade* (Schnitman apud Demo, 1997:73).

Ainda de acordo com Demo, o movimento do conhecimento é em si mesmo dialético, pois ao conhecer devemos negar a possibilidade desse conhecimento como definitiva, abrindo o caminho para novas dúvidas e procuras de respostas. *O progresso do conhecimento coincide, na contramão, com a descoberta de sempre novas ignorâncias* (:72).

De acordo com o autor, entre outras características intrínsecas ao processo de conhecimento da realidade, este [conhecimento] *pode ser o método central de análise da realidade, conferindo ao ser humano a condição de intervenção consciente e competente* (Demo, 1997:299, grifo do autor). E essa consciência crítica do sujeito sobre sua potência de ação faz parte de um processo constante: *... uma vez ativada, não tem volta. Não é mais possível ser inocente, a não ser por escamoteamento ou inadvertência* (:297).

É, portanto, a meu ver, um processo de exercício da reflexão aprendido na sua própria ação. Como, então, dar condições para esse “aprendizado” pelos sujeitos, a respeito de seu papel ativo na construção e consecução de seus projetos de futuro?

O presente trabalho considera que a oportunidade da análise – pelo jovem – de seu projeto de futuro converte o objeto desta produção em zona de sentido configurada com elementos cognitivos e afetivos próprios do sujeito, inserido em suas relações. Este sentido constituirá e direcionará as ações do sujeito, qualificando as relações nas quais produzirá as ações para efetivação do projeto.

Este pressuposto para a proposta de intervenção contém a premissa de que o sentido de projeto de futuro está – até o momento em que o jovem é instado a produzi-lo – unicamente configurado pelo jovem de acordo com o significado instituído ideologicamente em nossa sociedade.

A afirmação desta premissa é possibilitada pelo levantamento dos conteúdos de projetos de vida de jovens, nas várias pesquisas já aqui citadas e elencados por Venturi & Abramo(2000) e Bock & Liebesny(2003): estudos para ter profissão e sucesso, trabalho para prover a família, e esta família ordenada conforme modelos repercutidos pela mídia publicitária.

Ou seja, retomando o processo de construção de sentidos em Vigotski (2001) e González-Rey (2004), não existe *a priori* para o jovem um sentido correspondente a *projeto de futuro*. Tal projeto está inicialmente significado na sociedade, com conteúdos determinados pela própria organização para produção desta sociedade. E tal determinação, em sua complexidade ideológica, não é apropriada pelo sujeito, pelas próprias condições em que é engendrada; como podemos sintetizar a partir das pesquisas citadas, o modelo de vida pretendido pelos jovens está determinado pelo seu `lugar social de adolescente que deve almejar ser um adulto como os outros, isto é, considerado adaptado a modelos construídos socialmente que não cabe aos jovens modificar´. E para que servem os modelos, se não para modelar? Assim, o projeto de futuro idealizado pelo jovem, que é apresentado como discurso e analisado nas pesquisas sobre esta temática, significa-lhe um modelo socialmente desejável.

Ao discutir a importância da metodologia da interpretação dos discursos, Thompson (1994) enfatiza a preocupação com a possibilidade de se detectar a ideologia que subjaz tais discursos. Assim, afirma que para fugir ao domínio da ideologia sobre as construções simbólicas de seus sujeitos, devemos sempre

procurar a relação entre os significados dessas construções (o significado do discurso) e as relações de dominação a que servem tais significados.

A ênfase no desenvolvimento de condições para apropriação do próprio discurso pelo adolescente atende a essa preocupação: somente com a percepção das determinações de seu discurso (projeto de futuro), terá o sujeito possibilidades de atuar para a resignificação e direcionamento de suas ações.

Também Giddens (1998) enfatiza a necessidade do conhecimento sobre o contexto em que se constrói um conhecimento. Diz o autor:

todos somos autores de nossas próprias ações, mesmo se formos afetados por influências que nós não entendemos completamente ou se houver conseqüências de nossas atividades que não poderíamos antecipar. Ser o "autor" de um texto tem vínculos com ser autor de uma ação (...) escrever alguma coisa ou fazer alguma coisa implica um agir, em reflexividade e em emaranhar-se em intenções com projetos de longa duração (Giddens,1998:18).

A reflexão sobre a própria produção é, portanto, uma ação valorizada por estes autores, na direção da autonomia do sujeito quanto a seu percurso de realização.

Na mesma perspectiva, este trabalho propõe uma forma específica propiciadora dessa reflexão. Quando perguntamos sobre o significado do discurso do sujeito, *de fato perguntamos pela história da intencionalidade e concedemos ao indivíduo em questão um acesso especial àquela intencionalidade (Giddens,1998:19).*

Este papel questionador, de acordo com o autor, fornece ao sujeito

um fio condutor ao que o sujeito diz ou faz, pelo uso de critérios mais amplos do que aqueles que, provavelmente, um indivíduo é capaz de utilizar. Procuramos esmiuçar ações particulares ou seqüências de ações dentro de uma interpretação biográfica de maior amplitude. (...) Por que biografias só são satisfatórias se forem razoavelmente detalhadas? A razão é que, na maior parte das vezes, quanto mais sabemos sobre uma pessoa, mais somos capazes de compreender o "autor" que está por trás da vida .(:19)

Perto de parafrasear Giddens, podemos dizer que um projeto de futuro tornado detalhado pelo questionamento na intervenção, dará ao sujeito maior conhecimento de si mesmo como “autor” de sua intenção de “ação”.

Entende-se aqui, que a intervenção profissional nesta direção leva o jovem a refletir analiticamente sobre seu projeto de futuro, que terá sido instado a produzir. Neste projeto, terá visualizado (ou não) aspectos sobre sua expectativa de modo de vida familiar, de trabalho, de lugar social e sobre ele pensará suas razões de escolha, alternativas de percurso, etc.

Esse exercício reflexivo sobre aspectos de sua produção está sendo visto, nesta proposta de intervenção, descrita mais à frente (capítulo 5.1), como condição que permite ao jovem ressignificar experiências, reconstruir relações entre elas, re-configurar, enfim, suas experiências cognitivas e emocionais, constituindo, para o sujeito, uma nova e inédita zona de sentido [que é] *projeto de futuro*.

A forma de intervenção do profissional deve, portanto, permitir acompanhar a dinâmica da construção desta zona de sentido e os aspectos que a compõem.

Esta proposta de intervenção se insere no conjunto metodológico da epistemologia qualitativa (González-Rey, 1997; 2005): para um trabalho que leva em conta a singularidade dos indivíduos, em sua construção de sentidos, criam-se situações que resultem em discurso e a organização da fala do sujeito, por sua vez, permite detectar elementos ou expressões que se tornam indicadores do processo dessa construção. No presente trabalho, tais elementos serão aqueles sobre os quais se construirá o percurso da própria intervenção.

A epistemologia qualitativa legitima todas as fontes de informação que convergem num momento histórico da produção do conhecimento. Neste sentido, se legitimam para a produção do conhecimento científico todas as atividades realizadas pelo investigador cujos resultados sejam suscetíveis de representação

*através de indicadores que tenham um sentido para este processo*⁵ (González-Rey,1997:377).

Um trabalho de intervenção pressupõe a produção teórica sobre seus objetivos e métodos. Como González-Rey (1997;1999; 2005) na psicologia, Demo (1992), por sua vez, na sociologia, discute o compromisso do estudioso com a produção de seus dados de análise, e apresenta a avaliação qualitativa como método de trabalho alternativo às formas clássicas das ciências sociais; afirma, então, que sua especificidade está em centrar-se *no tratamento metodológico da dimensão qualitativa da realidade social* (1992:241).

Embora em sua obra o autor esteja se referindo aos trabalhos em comunidades, suas preocupações metodológicas se prestam à produção de dados aqui proposta, pois sua ênfase remete, necessariamente, à qualidade na obtenção dos dados e à qualidade na interpretação dos mesmos:

o ponto qualitativo desta abordagem está precisamente na produção de conhecimento através do método do diálogo. Busca-se um dado dialogado, muito diverso do dado empírico clássico. É um dado que aparece como produto do processo de discussão, um dado discutido, curtido, construído em consórcio. Discutível por definição e por isso científico.(Demo, 1992:244;grifo do autor).

Em relação à análise dos dados, enfatiza o *privilegiamento dos conteúdos*, e afirma:

Análise de conteúdo refere-se em si a conteúdos da prática, deixando-se em plano secundário a roupagem formal da elaboração discursiva. (...) Conteúdo [pois] será a implicação histórica concreta e vida das pessoas, os compromissos ideológicos em jogo, as lutas que envolvem o dia-a-dia, os fins que se perseguem, os resultados obtidos, e assim por diante (:246).

Para o autor, análise de conteúdo na versão da avaliação qualitativa, se faz *sobretudo com discussão constante de meios e fins.Mormente dos fins*. E complementa:

Pode-se afirmar que a profundidade do depoimento se ganha na discussão aprofundada, repetida, tranqüila, retomada, arredondada, arraigadamente aberta, em contexto de diálogo dialético autêntico (:247).

⁵as citações assinaladas com asterisco (*) neste capítulo são resultantes de tradução livre do espanhol.

Não é, portanto, o instrumento em si que legitima o caráter qualitativo de seus dados, de acordo com crítica de González-Rey, ao afirmar que esta seria uma *posição instrumentalista na pesquisa qualitativa* (2005:3). Para este autor, o qualitativo é legitimado *pelos processos que caracterizam a produção do conhecimento* (2005:3).

Da mesma forma que na pesquisa, é a contextualização, a completude, a processualidade da análise dos dados, da reflexão construída com e pelo sujeito, para apropriação do processo de produção de significados e sentidos sobre seu projeto de futuro, que conferirão à intervenção profissional seu caráter epistemologicamente qualitativo.

Pretendemos então,, na intervenção proposta, que os pressupostos teóricos da análise qualitativa sejam colocados em prática, no papel mediador do profissional.

capítulo 5.1

PROPOSTA DE PROCEDIMENTO NA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL

em que descrevo a proposta de trabalho de que se falou até aqui sem tê-la mostrado

Assinalado o contexto teórico-metodológico para a atuação do profissional na intervenção aqui proposta, justificando a reflexão sobre o discurso pelo sujeito como condição para a determinação de ações conscientes, de que modo deverá se desenvolver, então, tal ação sobre a produção do sujeito? Ou seja, qual o procedimento proposto?

Inicialmente se solicita, ao sujeito, a elaboração de um projeto de futuro. O enunciado da tarefa em que o jovem possa desenvolver sua idéia de projeto de futuro é:

Hoje é dia 2 de Março de 2018: pense sua vida neste momento e como chegou até aí.

Esta instrução, usada por Maiorino & Neves⁶(1997), Liebesny(1998), Bock & Liebesny⁷, em pesquisas com jovens para levantamento dos elementos que constavam no seu significado de projeto de vida, coloca o jovem

numa condição futura, relatando-a como situação no tempo presente, [e] permite que seja incluído o percurso que lhe possibilitou `viver´ o que é narrado. Isto porque o jovem, durante sua socialização e período da adolescência, conhece as expectativas sociais que lhe são `pertinentes´; por outro lado, enquanto espaço para a fantasia, a redação permite a inclusão do desejo/vontade – que está no presente - e as necessidades que deveriam ser estruturadas socialmente (que estão no futuro intermediário, relatado como passado) para sua realização. Em outras palavras, a redação permite que o jovem se imagine numa situação futura que poderá ser a que ele percebe possível ou desejável.(Liebesny, 1998:32).

⁶ Maiorino, F & Neves, L.C.M. (1997) usaram o enunciado em pesquisa (iniciação científica) orientada por Bock, A.M.B. e acompanhamento de Liebesny, B., para levantamento dos elementos contidos nos projetos de vida de jovens do ensino médio.

⁷ Bock, A.M.B & Liebesny, B. (2003) usaram o enunciado na realização de exercícios de pesquisa em disciplina da graduação em Psicologia da PUC-SP, em 2001 e 2002, para levantamento dos elementos contidos nos projetos de vida de jovens do ensino médio.

Assim, a data estipulada, a dez anos no futuro, é escolhida por remeter à idade adulta do sujeito, em época que lhe permita visualizar realizações já efetivadas.

Por ser um discurso escrito, como vimos em Vigotski (2001), a produção requer certa elaboração, que propicie ao leitor (no caso, o profissional), de acordo com o produtor do discurso, compreensão de suas intenções na comunicação, ou seja, a troca comunicativa a partir dos significados expressos.

Uma vez obtido o projeto de futuro escrito pelo jovem, para desenvolver o trabalho é elaborado pelo profissional um roteiro inicial de itens derivados do texto apresentado. Aqui se concretiza o papel mediador do profissional, pois este roteiro é construído de modo a permitir o surgimento de temas e questões específicas, a partir de sua presença, ou não, no texto inicial; são exemplos de temas sobre os quais as questões podem ser formuladas no decorrer do processo:

- forma e conteúdo do texto: razões apresentadas (ou não) pelo sujeito, para os acontecimentos relatados; percepção das determinações desses conteúdos (ações e relações) apresentados;
- objetivos apresentados: clareza, razões da escolha, justificativas para a realização do percurso relatado;
- meios de obtenção dos objetivos: projeto os contém? quais? há percepção de escolhas? há um processo de construção dos meios para atingir objetivos?
- se o projeto não contém esses meios: quais as razões apresentadas? há capacidade de pensá-los? há o conhecimento de meios pelo sujeito?
- os meios de efetivação dos objetivos são realizáveis, são factíveis? como serão efetivados? o que o sujeito já faz que sirva ou tenha relação com o projeto?

- se o sujeito pensou ou não em meios: é assim no dia-a-dia? quais seus critérios de escolha? como acha que escolhe (determinações)?
- há a percepção de alternativas pelo sujeito? há reconhecimento (ou não) de determinações para sua efetivação?.

O produto escrito (projeto de futuro) e as discussões entre profissional e sujeito, a respeito de seu conteúdo, se constituem sempre em novos discursos; a organização destas falas permite detectar elementos e expressões que se tornam indicadores das formas de interiorização das relações pelo sujeito, e sua análise, no decorrer desta ação dialogada entre produtor e profissional, permitirá conhecer a dinâmica da construção de seu projeto.

Os trabalhos anteriormente citados, que usaram a produção deste tipo de texto, já mostravam que o discurso dos sujeitos inclui ampla gama de assuntos e relações (família, estudos e trabalho, por exemplo), dando possibilidades de abarcar toda sua vida social.

Já aqui, esta menção aos temas ou mesmo a ausência dela serão discutidas, e são as respostas às questões propostas pelo profissional e o diálogo constantemente reconstruído que devem dar condições para o sujeito perceber sua produção, re-avaliá-la à luz da percepção de suas possibilidades de realização e das ações necessárias para isso ou para sua transformação.

De acordo com esta proposta de trabalho, o objetivo do processo de discussão conjunta do projeto de autoria do sujeito é dar condições para que ele se aproprie e reflita sobre o desenvolvimento do conteúdo (significados produzidos) de seu projeto de futuro, ou seja, faça a *análise de seu projeto de futuro*, passando a constituir um sentido próprio a respeito desse futuro e das formas de projetá-lo para torná-lo concreto.

Tal forma de intervenção é, conforme anteriormente colocado, politicamente comprometida com a transformação das condições de construção das subjetividades em nossa sociedade, ao procurar instrumentar seu sujeito para a participação nessa direção. Para esta instrumentação, o rol de questões propostas pelo profissional objetiva apontar contradições no discurso produzido pelo sujeito, sobre expectativas do sujeito que não vêm, por exemplo, contextualizadas pela percepção do dado de realidade que permitirá ou não sua realização.

Em outras palavras, o profissional tem o objetivo e a função – com seu questionamento sobre os conteúdos presentes no discurso do sujeito ou sobre suas alternativas – de dar condições para a percepção de contradições quanto às “certezas” das realizações relatadas pelo autor. O indivíduo é instado, com isso, a se perceber imerso e ativo em suas interações e determinações e a reconstruir suas expectativas de ação.

É interesse do profissional, entender como os significados e sentidos atribuídos às palavras, pelo sujeito, em seu discurso produzido sob a forma de projeto de futuro, são “explicados” pelo jovem produtor ao interlocutor, de modo que o jovem os reconstitua frente às questões propostas pelo profissional.

Em suma, entende-se que a reflexão do sujeito sobre a própria explicação do seu projeto de futuro, na necessidade de explicitá-la ao profissional, propicia ao sujeito a percepção das contradições que se apresentem, a serem superadas em novas configurações de sentido.

Esta afirmação sobre as expectativas da intervenção não representa mera aceitação quanto à influência positiva da presença externa do profissional. Também não se refere à aceitação da idéia de “capacidades naturais” do sujeito, potencializadas e desenvolvidas pela intervenção. Ou seja, não se propõe, aqui, uma leitura naturalizante da relação entre Homem e Sociedade, em que o indivíduo é ora visto como passivo e determinado pelo meio em que vive, ora

como realizador de uma meta pré-determinada por suas condições internas em desenvolvimento (Bock, 2001).

Entendemos, sob a perspectiva sócio-histórica e diferente dessas concepções, que o sujeito – por sua condição de ser ativo na construção de suas realizações – deve ter consciência das determinações em que se insere e atua: este é, aqui, o objetivo do profissional, daí sua ação (intervenção proposta) nessa direção.

Assim, todo o trabalho do profissional, aqui descrito, segue esta direção teórico-metodológica bem definida. Portanto, quando se descreve o papel desse profissional, há na base dele uma concepção de homem (e de suas relações no mundo) que direciona a leitura do projeto de vida do autor pelo profissional, e a formulação de suas questões na direção de seu objetivo.

Aguiar & Ozella (2006) detalham os procedimentos de análise de material qualitativo, para apreensão dos sentidos que constituem o conteúdo do discurso de sujeitos de pesquisas de base sócio-histórica. Os autores organizam o discurso em *núcleos de significação*, resultantes de etapas anteriores da interpretação do material discursivo. São premissas para seus estudos, com base em Vigotski, a importância de um método materialista histórico e dialético, a compreensão das relações entre linguagem e pensamento e as noções de significado e sentido, necessidades e motivos. Seu objetivo é compreender o processo de constituição dos sentidos das falas do sujeito, e para isso consideram primordial a articulação dos conteúdos nucleados com dados advindos da realidade social e cultural, ou seja, *condições sociais, históricas, ideológicas, condição de classe, gênero*, entre outras. Consideram importante a apreensão das contradições na análise do discurso, como dado revelador do movimento de constituição de sentidos pelos sujeitos.

Por ser a atividade aqui proposta uma intervenção, não pretende que resulte dela igual e detalhada forma de apresentação dos dados de análise do

discurso do sujeito, elaborados em atividade de pesquisa, embora esta análise deva ser constantemente elaborada pelo profissional, no decorrer de seu trabalho. O método de análise trazido pelos autores descreve o raciocínio e percurso do pensamento e reflexão do profissional que atua a partir desta leitura sócio-histórica. Quando falamos de organização do discurso em temas e questões que se apresentam a partir do projeto de futuro de autoria do sujeito, também pensamos este conteúdo sempre produzido a partir da inserção social do sujeito e dos significados presentes em sua subjetivação.

Procuramos compreender o discurso contextualizado, para que o diálogo com o sujeito repercuta sobre sua percepção da própria inserção, das condições de produção da subjetivação e desenvolvimento da consciência, nesse processo, sobre a construção de seu futuro concreto.

Diferentemente da pesquisa, que trabalha com dados levantados pelo instrumento, que a partir daí se tornam `permanentes´ para aquele estudo, o conteúdo do projeto de futuro apresentado pelo jovem, o desenvolvimento e (re)organização constantes do discurso, propiciados pelo roteiro sempre reconstruído no decorrer da intervenção, determinarão o seu percurso, sempre transformável. Este movimento de transformação é próprio da intervenção que se pretende no contexto da leitura sócio-histórica.

No entanto, dada sua finalidade expressa e objetiva, não se tem a intenção – para esta proposta – de desenhar um trabalho prolongado e prorrogável. Assim, o período de tempo e número de encontros para este trabalho, que se pretende direcionado e breve, deverá ser determinado com o acúmulo das experiências de intervenção produzidas a partir desta proposta.

Como etapa importante de finalização do procedimento proposto, ao final do período de trabalho de análise de seu discurso, solicita-se ao sujeito a elaboração de novo projeto de futuro.

A necessidade desta nova produção coloca o sujeito frente à tarefa de “concretizar” seu processo, isto é, ele se vê frente ao relato de seu projeto refletido.

O exercício da reflexão deverá resultar num projeto que leva em conta desejos, mas também possibilidades, alternativas, encaminhamentos para sua realização, pela percepção do sujeito como inserido em suas relações, determinantes da própria construção do projeto. Ou seja, a intervenção objetiva a construção de novos sentidos pelo sujeito sobre a constituição de seu futuro projetado, a ser realizado, e sobre sua condição de agente, produtor e protagonista neste processo.

A avaliação, pelo próprio sujeito junto ao profissional, de suas transformações no processo, a partir de sua nova produção, devem marcar o final da intervenção.

Resumindo, as etapas processuais são:

- elaboração do projeto de futuro pelo jovem (conforme enunciado proposto);
- ação dialogada entre sujeito e interventor, inicialmente a partir de roteiro direcionado;
- elaboração de novo projeto de futuro pelo jovem;
- discussão aberta do novo projeto;
- avaliação do processo pelo sujeito.

Embora não se descarte, frente ao novo projeto produzido, a eventual realização de novas discussões, dando alguma continuidade à intervenção, ousamos afirmar que a expectativa é de que o trabalho proposto as torne desnecessárias.

Ao discutir a função da linguagem (signos), no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, próprias do humano, Vigotski (2002) critica o uso metafórico da palavra *instrumento* para expressar o que seria um papel auxiliar da linguagem na atividade psicológica. Considera que longe de ser auxiliar, *o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga [mas, não idêntica] ao papel de um instrumento no trabalho* (2002:70). Enquanto o instrumento é orientado externamente, levando a mudanças nos objetos, o signo *constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente* (2002:73; grifo do autor). São atividades diferentes uma da outra (externa e interna) e também a natureza dos meios (instrumento e signo) utilizados para elas. Mas, ao mesmo tempo, esses meios são de uma mesma categoria, pois têm uma função mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, de início, no desenvolvimento de suas relações, o indivíduo depende de signos externos (processo interpsicológico) para que haja a atividade de construção de conteúdos internos do sistema cerebral (processo intrapsicológico). Nestas relações, desenvolvem-se as características individuais de atenção voluntária, memória, e de formação de conceitos: *todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos* (:75).

Vygotski chama de internalização a *reconstrução interna de uma operação externa* (:74; grifo do autor). Chama a atenção para a importância das relações e conexões entre diversas funções cerebrais e habilidades, que formamos no decorrer das nossas experiências, na prática da vida social, e que definem as diferenças de características entre as pessoas. Para o autor, essa organização sistêmica do externo para o interno implica que não é importante ter-se ou não determinadas características, mas o uso que fazemos delas: qual a importância, para o desempenho social do sujeito, das funções que ele desempenha em suas relações cotidianas, nas quais são interiorizadas tais características (1996a).

Refletindo a partir destas colocações e fazendo com elas uma relação paralela para a presente proposta, entendemos a ação do diálogo entre profissional e sujeito como a ação externa (interpsicológica) estimuladora da atividade interna de transformação (intrapsicológica). E, mais, a partir da intervenção exigente de reflexão, pelo sujeito, sobre esta interiorização, entendemos poder ser dadas condições (instrumentação) para uma transformação que se concretizará em ação do sujeito, ou seja, protagonismo do sujeito em seu percurso de inserção social.

capítulo 5.2.

MAIS TEORIA SOBRE A PRÁTICA

em que retomo a reflexão teórica sobre o trabalho de intervenção

Ao inserir a proposta teórico-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica na epistemologia qualitativa, produzindo suas pesquisas e intervenções terapêuticas, González-Rey (1997;1999) entende ser esta *um momento no desenvolvimento de uma epistemologia crítica comprometida com o desenvolvimento de novas vias de produção de informação nas ciências sociais**. (1997:379). Enfatiza que a produção de conhecimentos sobre a subjetividade *é um processo essencialmente qualitativo comprometido de forma permanente com a reflexão humana**.(1997:377) e que a pesquisa tem por objetivo elucidar os dados dos sentidos a partir do empírico que se apresenta ao pesquisador (González-Rey,2005).

A respeito da noção de complexidade da concepção de subjetividade de González-Rey, Mitjans (2005) chama a atenção para sua inserção nos estudos da psicologia da personalidade, relacionando-a com a mesma noção em Morin: complexidade não se refere a dificuldades, mas *constitui um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza*. (Mitjans, 2005:4).

Entendo que estas características para compreensão da realidade estão presentes neste trabalho, já que inseridas nos princípios que González-Rey (1997; 1999) aponta para a epistemologia qualitativa, a partir dos quais constrói sua forma de trabalho para conhecimento da subjetividade:

- o conhecimento sobre a subjetividade tem caráter essencialmente interpretativo e construtivo. A interpretação é um processo de reconstrução do profissional sobre indicadores produzidos pelo sujeito na relação, *que não teriam nenhum sentido se fossem*

*tomados de forma isolada como constatações empíricas** (González-Rey,1999:37).

Assim, no trabalho aqui proposto, tal como afirma o autor, a teoria (sócio-histórica) *está presente como instrumento do investigador [profissional interventor] em todo o processo interpretativo** (1999:38); está nos objetivos propostos para esta ação, assim como na forma como essa intenção se apresenta no direcionamento das questões propostas ao sujeito, com maior ênfase à criação de condições para interpretação pelo próprio sujeito.

- o processo de produção de conhecimento é de caráter interativo. Isto significa que as relações entre o sujeito e o profissional são o espaço que propicia o próprio processo intencionado, que não se daria desta forma em outra situação ou relação.

*A discussão entre os participantes da relação é um processo em que o interlocutor facilita idéias e emoções que só aparecem no calor da reflexão conjunta desta relação** (1999:40). Neste sentido, se legitimam para a produção do conhecimento científico todas as atividades/interações entre pesquisador/pesquisado, em que as partes se impliquem emocionalmente e levem a reflexões em que se produzem informações significativas para a pesquisa*(González-Rey,1997:378;1999:40).

É neste sentido que o trabalho aqui proposto afirma sua responsabilidade ética (técnico- política) pela qualidade do resultado do processo interativo que se desenrola, como aponta Rios (1994), para quem é ética a dimensão contida na implicação do profissional com a qualidade técnica de seu trabalho e compromisso com o direcionamento de suas ações.

- a produção de conhecimento se dá legitimamente no nível da singularidade do sujeito: *o conhecimento científico, nesta perspectiva qualitativa, não se legitima pela quantidade de sujeitos estudados, mas pela qualidade de sua expressão** (González-Rey,1999:40). Cada sujeito é singular, isto é, há uma *realidade diferenciada na história da*

*constituição subjetiva** de cada indivíduo (:40). Este princípio justifica o estudo de poucos sujeitos em pesquisa nesta perspectiva qualitativa, em que o mais importante é a produção do sujeito por representar significados / dados / informações sobre o sujeito, para o pesquisador formular hipóteses sobre as formas de sua constituição.

Se na pesquisa há a preocupação com a possibilidade de generalização do conhecimento produzido, a intervenção, por outro lado, tem um caráter mais pragmático, relacionado com as conseqüências da própria intervenção. Neste sentido, a forma de trabalho aqui proposta serve melhor a sujeitos únicos, pois embora o grupo possa ser facilitador do reconhecimento das determinações sociais presentes nas escolhas individuais, como nos aponta Bock (2002), por exemplo, em seu trabalho de orientação profissional com jovens na perspectiva sócio-histórica, pretende-se aqui, sob a mesma perspectiva, uma transformação mais tangível ao próprio sujeito, com a reflexão sobre o próprio processo de configuração de novas zonas de sentido sobre seu futuro.

González-Rey, em sua obra de 1997, ainda afirma:

*Não identificamos a metodologia pela definição dos instrumentos utilizados na investigação, mas pelo desenho das situações interativas em que instrumentos adquirirão sentido para os sujeitos estudados. Este sentido situa de forma permanente os instrumentos dentro da relação investigador-investigado. A comunicação adquire um valor metodológico essencial, e conduz todo o estudo através de uma complexa rede de vínculos diferentes com os sujeitos estudados, que são, em si mesmos, permanentes vias de produção de informação** (González-Rey, 1997:378)

As colocações de González-Rey levam, por um lado, à legitimação de um instrumento como aqui pretendido; ao mesmo tempo, o autor afirma que serão as situações interativas as determinantes dos instrumentos a serem utilizados. Já o presente trabalho, por outro lado, quer afirmar a possibilidade de uso de um só e determinado instrumento como propiciador de um modo de trabalho para o

objetivo de desenvolvimento, pelo sujeito, da consciência de sua condição de agente.

Com a base teórica em que se apóia este trabalho, concordamos com González-Rey (1997:245) sobre a *característica dinâmica do processo qualitativo do trabalho investigativo*. Da mesma forma, entende-se que o sujeito não desenvolve suas capacidades subjetivas a não ser em suas relações, sendo a relação entre profissional e sujeito, na intervenção, aquela que deverá dar condições para esse processo.

González-Rey aponta que

a comunicação se converte na epistemologia qualitativa em processo essencial da definição metodológica, na qual o processo de determinação de indicadores para a interpretação se expressa como processo ativo, muito distante da simples categorização das respostas expressadas pelo sujeito estudado.(1997:246).

Na presente proposta, os indicadores para a interpretação – pelo sujeito – serão apontados, a partir do discurso do sujeito (projeto de futuro), inicialmente pelo interventor, visando seu objetivo inicial de transformação do processo de produção de sentidos pelo sujeito. Ou seja, é objetivo explícito desta intervenção que o sujeito se aproprie dos elementos ou determinações presentes no seu processo de produção de sentidos. É esta apropriação que dará ao processo de produção o caráter de novo ou transformado, porque o sujeito poderá se tornar consciente e ativo no processo e não mais alienado de sua condição de agente. A partir do levantamento inicial de indicadores, o interventor deverá garantir seu papel questionador mediador da produção reflexiva do sujeito; não será intérprete da fala do sujeito, mas desempenhará uma função semelhante “àquele que não entende” e para quem o sujeito deverá detalhar cada vez mais os elementos de sentido constantes no discurso exposto.

Em relação, no entanto, ao uso dos instrumentos, diferentemente de González-Rey, aqui, não nos remeteremos a variados e diferentes instrumentos

para análise, mas à manutenção de uma só proposta (projeto de futuro) para análise até seu “esgotamento”, isto é, levantamento e discussão de todos os indicadores possíveis a partir do texto e diálogos a ele referentes no decorrer do processo.

Isto porque, diferentemente de instrumentos em que o sujeito descreve como é ou gostaria de ser (como exemplos em González-Rey, 1997:254), ou tem a oportunidade de propor sonhos ou fantasias independentemente de sua futura concretização, o modo de trabalho aqui proposto implica o sujeito numa vida relatada como já vivida (explicitada no enunciado da tarefa), sobre a qual refletirá para concretização no futuro, e que – de acordo com os objetivos do trabalho e expectativas quanto a sua concretização – será transformada por essa reflexão em projeto real.

A transformação desse projeto resultante deverá ser constante, já que sempre imersa em determinações processuais; ou seja, a experiência desse exercício reflexivo resultará na capacidade do indivíduo de apropriar-se do processo que o torna *sujeito* de sua produção e da participação na sua efetivação.

Em suma, o instrumento projeto de futuro, aqui proposto, foi escolhido porque pressuponho que dê condição – em sua *análise pelo sujeito, como método de trabalho* – de concretização do processo de construção da subjetividade dos sujeitos, sob a perspectiva teórico-metodológica sócio-histórica.

A partir da concepção de um indivíduo cuja subjetividade se constitui nas relações sociais, que deve se reconhecer autor em suas ações, que precisa estar atento às determinações de suas possibilidades e opções de inserção social, para se ver, com isso, capaz de produzir transformações sobre esta história, cabe ao profissional atuar na direção da construção de condições para esse processo de desenvolvimento do sujeito.

Isto define a própria ação profissional do psicólogo: trabalhar para dar condições de desenvolvimento da subjetividade dos sujeitos em suas ações e interações; propiciar condições para que o sujeito construa sua percepção de mundo; e para que perceba os elementos dessa configuração, constituinte das suas formas de subjetivação dos fenômenos sociais nas relações em que se insere.

Como apontado acima, assim como em suas pesquisas sobre os modos de construção da subjetividade dos indivíduos, González-Rey se apóia na epistemologia qualitativa também em sua prática terapêutica (1997;1999;2007).

A finalidade expressa do trabalho de González-Rey é a investigação e diagnóstico da personalidade, que desenvolverá na área clínica (2007), e para isto analisa o conteúdo do discurso do sujeito.

Embora entendamos que possa eventualmente vir a ser utilizada também em atendimento clínico, a *análise de projeto de futuro*, que aqui é proposta, reveste-se de caráter mais do âmbito educacional do que clínico. Se, neste, González-Rey (1997) enfatiza a produção, pelo sujeito, de informações para o conhecimento de si (características de personalidade, configurações subjetivas construídas no seu desenvolvimento), aqui se pretende um resultado mais imediato, de caráter pragmático, voltado para a conscientização – pelo indivíduo – das determinações dos processos de escolha e construção de um projeto de futuro, sobre o qual o sujeito poderá ser capaz de ações transformadoras para sua concretização.

A atuação profissional do psicólogo se dá sobre esta dimensão de conscientização, pelo indivíduo, das relações entre mundo objetivo e sua subjetivação. Neste sentido, reafirma-se aqui a validade desta proposta de trabalho na direção da promoção da saúde do indivíduo, entendendo-a como a construção de condições para apropriação dos determinantes das relações sociais

pelos indivíduos, de modo a capacitá-los para decisões e ações a respeito de sua inserção.

Esta *construção de condições*, que se dá na própria relação entre o profissional e o sujeito da intervenção, implica a percepção, pelo profissional psicólogo, de seu papel orientador do sujeito, na direção da reflexão sobre as formas de subjetivação da realidade.

Como consta nos dados de pesquisa já citada, ao estudar o conteúdo dos projetos de vida dos jovens de 14 a 16 anos, ao final do ensino fundamental, viu-se que há poucas condições de reflexão sobre seu percurso futuro, moldado – até então – pelas expectativas do modelo ideológico de sucesso individual (Liebesny, 1998; Bock & Liebesny, 2003).

Tal modelo impõe ao sujeito a necessidade, por exemplo, do sucesso profissional e financeiro, como forma de definição da felicidade. Este sucesso que resulta presente nos projetos de vida semelhantes da maioria dos jovens, como um objetivo a ser necessariamente atingido, não é acompanhado da percepção de sua gênese social: sua forma e função ideologicamente definidas, as formas pelas quais a mídia o representa ao sujeito. A característica alienante, portanto, com que este sucesso é pensado e pretendido, resulta na auto-responsabilização, pelo jovem, do seu insucesso em atingi-lo. E, por não ter condições de ver a relação entre esta frustração e a dificuldade ou impossibilidade concreta da efetivação do objetivo pretendido, resulta a insatisfação e passividade do jovem quanto a suas reconstruções de sentido e ação no percurso.

É fundamental, então, que se dê atenção às insatisfações dessa faixa de indivíduos: de um lado, torna-se necessária a introdução de políticas públicas de atendimento à juventude, que terão caráter profilático e de promoção de saúde; por outro lado, devemos atentar para os jovens que procuram um atendimento

mais específico à saúde psicológica, em que atuam muitos de nossos profissionais.

Para a eventual proposição de um atendimento que implique as premissas de promoção de saúde e atuação sob a perspectiva sócio-histórica, entendo que a *análise do projeto de futuro* do jovem, com sua participação nesta elaboração, na direção de dar condições a sua reflexão e apropriação para a ação, pode ser um método revelador, ao sujeito, de suas possibilidades de escolha e transformação, tornando-o agente de seu percurso futuro.

O projeto de vida dos jovens, que tem sido fonte importante de conhecimento da constituição de subjetividade em pesquisas, se insere como instrumento na atuação profissional interpretativa do psicólogo, conforme nos aponta a discussão sobre epistemologia qualitativa de González-Rey (1997, 1999).

De minha parte, entendo que a apropriação deste exercício de reflexão sobre a construção permanente do projeto de futuro (algo a ser construído pelo sujeito e não meramente produzido pelas demandas ideológicas) pode ser – para o jovem e o adulto que ele será – um instrumento de construção de sua subjetividade na direção da sua saúde.

Em outras palavras, a consciência do jovem sobre sua condição de agente e protagonista na construção de seu projeto de futuro pode ser instrumento para a potencialização da ação do sujeito, entendida como condição de sua saúde e como condição para o processo de transformação do sujeito e de sua história na história social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

em que faço isso mesmo: considerações.

Este trabalho pode ser considerado – ele mesmo – como se fora um projeto de futuro refletido: é um trabalho que contém as transformações propiciadas pela reflexão sobre ele, no ato de produzi-lo. É a reflexão sobre a reflexividade...

Pertencendo à equipe de professores de psicologia sócio-histórica da Faculdade de Psicologia da PUC-SP, participo do seu movimento constante de reflexão e produção de conhecimento, através da realização de pesquisas, encontros para diálogos teórico-metodológicos interdisciplinares, etc.

A proposta de intervenção surgiu de questionamento constante de alunos, sobre as formas possíveis de atuação profissional sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica. Mais ainda, queriam saber da atuação clínica, representação sempre e majoritariamente presente em relação ao lugar do psicólogo, em nossa sociedade.

Parecia, a esses alunos, que as ações politicamente comprometidas com as transformações sociais não eram do âmbito da psicologia.

Em resposta aos alunos, afirmamos que estas ações são do âmbito da psicologia, uma vez que o processo de constituição da subjetividade dos indivíduos se funda nos conteúdos construídos em suas relações.

E é este, a meu ver, o objeto de trabalho do psicólogo, em qualquer área de atuação, sob a perspectiva teórico-metodológica sócio-histórica; cabe-lhe conhecer (pesquisar) e intervir (atuar) em relação à dimensão psicológica dos fenômenos sociais, isto é, em relação ao processo de formação de sentidos do sujeito sobre a realidade em que produz suas relações.

Tal processo é constituído na vida social, que em sua história constrói modelos de relações que são significadas ideologicamente como expectativas do dever ser. Os indivíduos são partícipes dessa construção, de forma a mantê-la, já que enseja a continuidade da própria sociedade. Mas afirmamos que nossa prática profissional deve ser transformadora:

...transformamos o quê? interferimos no processo psicológico, ou seja, atuamos para transformar algo no processo de registro do mundo que as pessoas fazem. Trabalhamos para (re)criar sentido nesses registros. (Bock, 2001a:161).

Nossas atuações no campo da Psicologia e, em especial, na orientação profissional, têm nos ensinado que a melhor forma de *orientar* é permitir conhecimento e compreensão do que se quer, do que se deseja e se almeja, traduzindo esses aspectos em projeto de futuro.

Um projeto de futuro não pode ser uma simples expressão de uma vontade ou de um plano. Poderíamos chamar a isto de plano de futuro.

Projeto de futuro é o resultado de uma reflexão e do estabelecimento de relações ainda não feitas ou não percebidas. Projeto de futuro é momento e trabalho de ressignificação dos desejos e planos, pois estes deixarão de ser meros desejos para se apresentarem, ao próprio sujeito, como algo complexo. As relações que se estabelecem com a reflexão permitem uma rede de pensamentos, que produtora de compreensão, permite a potencialização do sujeito na construção de seu próprio caminho para o futuro.

Como versa o poeta, *caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminha*⁸...

⁸ Machado(y Ruiz),Antonio (Espanha;1875-1939). *...caminante, no hay camino / se hace camino al andar./Al andar se hace camino / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar...*Proverbios y Cantares. In: Poesías, A.Machado; Edición:eBooket, pg31.

Pretende-se que este trabalho tenha se constituído, assim, em uma contribuição para a atuação em promoção de saúde, na medida em que se fortalece a capacidade transformadora dos sujeitos na construção de seu futuro.

Sem dúvida, não se toma aqui a *análise do projeto de futuro* como um processo mágico e sem contradições e resistências. Mas como uma metodologia de intervenção que pode contribuir para o trabalho de orientadores em escola ou fora dela ou até, como aventado, na atuação clínica.

Ao final, fica o registro de que talvez o elemento mais importante do trabalho com o Projeto de Futuro seja entender e efetivar uma prática onde o sujeito é pressuposto como ativo e responsável pelo seu processo.

E é importante porque ajuda a retirar a Psicologia do lugar de uma intervenção que informa ao sujeito quem ele é e o que deve fazer de seu futuro. Esta psicologia precisa ser criticada e substituída.

Acredita-se contribuir nesta direção fazendo o caminho ao caminhar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (ABNT)

ABERASTURY, A. *Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ABERASTURY, A & KNOBEL, M. *Adolescência normal, um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA & SPOSITO(orgs)-Juventude e Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. no.5/no.6. 1997: 25-36.

AGUIAR, W.M.J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M. & FURTADO,O(orgs) *Psicologia Sócio-Histórica:uma perspectiva crítica em psicologia* São Paulo: Cortez, 2001 (95-110).

AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B. & OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M. & FURTADO,O(orgs) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* São Paulo: Cortez, 2001 (163-178).

AGUIAR, W.M.J. & OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão (on line)*; vol.26 nº.2: 222-245; jun.2006.

AGUIAR, W.M.J. & OZELLA, S. *O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares*. In: OZELLA, S. (org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003 (253-276).

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2ª.edição:1981.

BOCK, A.M.B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicol.esc.educ.[online]*,jun.2007, vol.11, no.1.p.63-76. Disponível WorldWideWeb: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100007&lng=pt&nrm=iso.ISSN1413-8557.

BOCK, A.M.B. – A Perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. In *Caderno Cedes*, Campinas, vol.24, no. 62, p.26-43, abril 2004.

BOCK,A.M.B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK,A.M.B. & GONÇALVES, M.G.M. & FURTADO,O.(orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo:Cortez 2001(17-35).

BOCK,A.M.B. A prática profissional em psicologia sócio-histórica.In: BOCK,A.M.B. & GONÇALVES, M.G.M. & FURTADO,O.(orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo:Cortez 2001a(159-162).

BOCK, A.M.B. *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*.São Paulo: EDUC,Cortez; 1999.

BOCK, A.M.B. Quem é o Homem na Psicologia? *Interfaces Revista de Psicologia*. vol.1 no.1, jul-dez:07-09 BA, 1997.

BOCK,A.M.B. & LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003 (203-222).

BOCK, S.D. *Orientação Profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CALIL,M.I. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: OZELLA, S. (org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003 (137-166).

CALLIGARIS, C. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha (Coleção: Folha Explica), 2000.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão .In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BOGUS,L. & YASBEK, M.C.(orgs) *Desigualdade e a Questão Social*. 2ª.ed. São Paulo:EDUC, 2004 (17-50).

CATÃO,M.F.F.M. *Projeto de Vida em construção na exclusão/inserção social*. João Pessoa:UFPB/Editora Universitária, 2001.

CLÍMACO, A.A.S. *Repensando as concepções de adolescência*. Mestrado – Psicologia da Educação. PUC-SP, 1991.

DEMO, P. *Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis,RJ:Vozes,1997.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo:Atlas, 1992.

E.C.A.- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei 8069, de 13 de Julho de 1990. Casa Civil; Presidência da República do Brasil (www.planalto.gov.br).

FERRETTI, C.J. *Uma nova proposta de Orientação Profissional*. São Paulo:Cortez/Autores Associados, 1988.

FRAGA, P.C.P. & IULIANELLI, J.A.S. *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

FREIRE,P. *A importância do ato de ler*. São Paulo:Autores Associados, Cortez, Paz e Terra, 1978.

FREUD, S. *Obras Completas*. Rio de Janeiro:Imago, 1969.

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK,A.M.B. & GONÇALVES, M.G.M. & FURTADO,O.(orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo:Cortez, 2001 (75-93).

GAMIÑO, C.M. & HENRÍQUEZ, T.R. Aproximação Heurística na Hermenêutica da Narrativa Autobiográfica na Adolescência Tardia.- In: GONZÁLEZ REY, F.(org). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2005: 241-265.

GIDDENS, A. *Política, Sociologia e Teoria Social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. São Paulo:Fundação Editora da UNESP, 1998.

GONÇALVES, M.G.M. *Psicologia Sócio-Histórica e Políticas Públicas: a dimensão subjetiva de fenômenos sociais*. Doutorado em Psicologia Social – PUC-SP, 2003.

GONÇALVES, M.G.M. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK,A.M.B. & GONÇALVES, M.G.M. & FURTADO,O.(orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo:Cortez, 2001a (113-127).

GONÇALVES, M.G.M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK,A.M.B. & GONÇALVES, M.G.M.& FURTADO,O.(orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo:Cortez, 2001b (37-52).

GONÇALVES, M.G.M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: BOCK,A.M.B. & GONÇALVES, M.G.M. & FURTADO,O. (orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo:Cortez, 2001c (53-73).

GONÇALVES, M.G.M. & BOCK, A.M.B. Indivíduo-Sociedade: uma relação importante na psicologia social. In: BOCK, A.M.B.(org) *A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003(41-99).

GONZÁLEZ REY, F. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade- uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2007

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia no social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. *La investigación cualitativa em psicologia: rumbos y desafios*. São Paulo: Educ, 1999.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L.S. Vigotsky: presencia y continuidad de su pensamiento en el centenario de su nacimiento. *Psicología & Sociedade*; 8(2); jul./dez. :63-81. São Paulo, 1996.

GREGIO, C.; ULBRICH, C.; FAGGION, P. *Quem eu quero ser quando crescer: uma sistematização sobre o projeto de vida de jovens de escolas particulares*. Iniciação Científica – orientadora profa Ana M.B. Bock. São Paulo, PUC-SP, 1997

IULIANELLI, J.A.S. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. In: FRAGA, P.C.P. & IULIANELLI, J.A.S. *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (54-75).

KAHHALE, E.M.P. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: OZELLA, S.(org) *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003 (179-191).

KAHHALE, E.M.P.; PEIXOTO M.G. & GONÇALVES, M.G.M. A produção do conhecimento nas revoluções burguesas: aspectos relacionados à questão metodológica. In: KAHHALE, E.M.P.(org). *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002 (17-73).

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes, s/d.

LEVI, G. & SCHMITT, J.C. (orgs). *História dos Jovens*. vol.1 São Paulo: Cia das Letras, 1996.

LEVISKY, D.L. *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2ª.edição:1998.

LIEBESNY, B. *Trabalhar...para que serve? O lugar do trabalho no projeto de vida de adolescentes de 8ª. série do 1º. grau*. Dissertação de Mestrado, Psicologia Social. São Paulo, PUC-SP, 1998.

LUZ, M.T. Saúde. In: *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio(org); Rio de Janeiro:EPSJV, 2006 (231-234)

MAIORINO, F. & NEVES, L.C.M. Quem eu quero ser quando crescer: uma sistematização sobre o projeto de vida de jovens. *Psicologia Revista*, (5): 131-139, São Paulo, dez.1997.

MARTINS, S.T.F. O materialismo histórico e a pesquisa-ação em psicologia social e saúde. In: ABRANTES, A.A.; SILVA, N.R. & MARTINS, S.T.F. (orgs) *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MATTA, G.C. & MOROSINI, M.V.G. Atenção à saúde. In: *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio(org) Rio de Janeiro:EPSJV, 2006 (29-34)

MEAD, M. *Adolescência y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Editorial Abril, 1945.

MITJÁNS, A.M. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma Expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F.(org). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2005 (1-25).

MOLON, S. *A questão da subjetividade e da construção do sujeito nas reflexões de Vigotsky*. Mestrado em Psicologia Social: PUC-SP, 1996.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NEVES, W.M.J. *As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores*. – Tese de Doutorado, Psicologia Social. São Paulo, PUC-SP, 1997.

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

OZELLA, S. & AGUIAR, W.M.J. Desmistificando a concepção de adolescência. In: *Cadernos de Pesquisa*. Jan-Abr.2008. v.38-n.133. São Paulo:Fundação Carlos Chagas-Autores Associados (97-125).

PEROSA, M. A época dos extremos. *Revista Educação* - Ed.Segmento; edição 106: 02/2006. (entrev. a Renato Modernell) ; disponível WorldWideWeb. <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=11559>.

PEROSA, M. *Descobrimo a si mesmo: a passagem para a adolescência* (Coleção Qual é o Grilo?). São Paulo: Moderna, 1995.

PIROTTA, K.C.M. A construção sócio-histórica da adolescência e as políticas públicas. *BIS-Boletim do Instituto de Saúde*. No.40, dez.2006 (2-6).

RIOS, T.A. *Ética e Competência*. São Paulo:Cortez, 1994

ROSA, E.Z. Da rua para a cidadania: a construção de sentidos na construção da travessia. In: OZELLA, S. (org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003 (167-200).

ROSA, E.Z. & ANDRIANI, A.G. Psicologia Sócio-Histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, E.M.P.(org.) *A Diversidade da Psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002 (259-288).

SANTOS, B.R. *A emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias*. Mestrado – Antropologia. PUC-SP, 1996.

SARTRE, J.P. *O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1997.

SAWAIA, B.S. *A consciência em construção no trabalho de construção da existência*. Tese de Doutorado, Psicologia Social. São Paulo, PUC-SP, 1987.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter – conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro:Record, 1999.

SÈVE, L.A. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P. & DORAY, B.(orgs) *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo:Vértice, Ed.Revista dos Tribunais, 1989 (147-178).

SPARTA, M. O desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional* [online]. Dez.2003, vol 4, no.1-2. São Paulo, dez 2003:1-11 [citado 23.03.08], disponível na World Wide Web: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002&lng=pt&nrm=isso.ISSN 1679-3390

THOMPSON, J.B. *Ideology and modern culture*. Cambridge,UK:Polity Press, 1994.

VENTURI, G. & ABRAMO, H. Juventude, política e cultura. *Revista Teoria e Debate*, 13 (45):28-33, Fundação Perseu Abramo, jul./ago./set.2000.

VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, L.S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes: 2001.

VIGOTSKI, L.S. [1930] Sobre os sistemas psicológicos. In: *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a(103-135).

VIGOTSKI, L.S. [1927] O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b (203-417).

VIGOTSKI, L.S. [1925] A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996c (55-85).

VIGOTSKI, L.S. [1930] Paidología del adolescente – cap 9: Desarrollo de los intereses em la edad de transición. In: *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996d.

WATZLAWICK,P. & NARDONE,G. *Terapia breve estratégica: pacios hacia un cambio de percepción de la realidad*. Paidós, 2000.

WINNICOTT,D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro:Imago, 1975.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)