

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Nilda Stecanela**

**Jovens e cotidiano:  
trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”**

**Porto Alegre  
2008**

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO – CIP**

S811j     **Stecanela, Nilda**  
              **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas**  
**culturas juvenis e pela “escola da vida” [manuscrito] /**  
              **Nilda Stecanela. Porto Alegre: UFRGS, 2008.**  
              **397 f. + Anexos.**

**Tese (doutorado) – Universidade Federal do**  
              **Rio Grande do Sul. Faculdade de**  
**Educação.**  
              **Programa de Pós-Graduação em Educação.**  
              **Porto Alegre, BR-RS, 2008.**  
              **Orientadora: Carmem Maria Craidy.**

**1. Juventude - Identidade. 2. Jovem –**  
              **Identidade - Formação. 3. Educação não-**  
              **formal. 4. Cultura**  
**do cotidiano. I.Craidy, Carmem Maria,**  
**orientadora.**  
              **II. Título.**

CDU 374.3

**Bibliotecária: Denise Selbach Machado – CRB10/720**

**Nilda Stecanela**

**Jovens e cotidiano:**

**Trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:  
Professora Doutora Carmem Maria Craidy

**Porto Alegre  
2008**

**Nilda Stecanela**

**Jovens e cotidiano:**

**trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Aprovada em: 29/02/2008**

---

**Profª Drª Carmem Maria Craidy – Orientadora**

---

**Profª Drª Maria Stepanhou PPGEDU/UFRGS**

---

**Profª Drª Marília Pontes Sposito PPGEDU/USP**

---

**Prof. Dr. José Machado Pais ICS/UL/PT (parecer por escrito)**

---

**Prof. Dr. João Paulo Pooli PPGEDU/ULBRA – UCS**

Aos meus pais, o aprendizado pelo testemunho de que é possível.

Às minhas filhas, Bruna e Bianca, por serem o melhor de minha produção.

Aos jovens da pesquisa, em especial a Preto, DL, Benhur e Daiana, por me emprestarem suas palavras e por me permitirem escová-las.

## Agradecimentos

À minha orientadora, professora Carmem Craidy, pela presença carinhosa na orientação, pelo referencial positivo e estimulador no desenvolvimento e conclusão desta tese;

Ao professor José Machado Pais, pelo aceite no Doutorado Sanduíche no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, orientações atenciosas e convite a transitar pelas rotas da sociologia da vida cotidiana;

À professora Jaqueline Moll, pela acolhida inicial no Doutorado;

Ao Nilton, pela sedução aos caminhos da pesquisa e por me apresentar ao poeta Manoel de Barros;

À Marília Sposito e Juarez Dayrell que, entre os copos, num fevereiro de 2006, em Lisboa, forneceram pistas para a delimitação do meu objeto de pesquisa;

Aos colegas de orientação do grupo da professora Jaqueline Moll e da professora Carmem Craidy, pelas trocas estabelecidas;

Aos professores do PPGEDU/UFRGS, com os quais pude aprender nos seminários do Doutorado: Carmem Craidy, Elisabete Garbin; Jaqueline Moll, Maria Stephanou, Nilton Bueno Fischer;

Aos funcionários da secretaria do PPGEDU/UFRGS: Marisa, Mary, Ione, Neuza e Eduardo, pelo atendimento sempre competente e atencioso;

À CAPES, pela bolsa de estudo concedida através do Programa de Doutorado no Brasil com Estágio no Exterior (PDEE), que possibilitou, de forma singular em minha vida, a dedicação exclusiva aos estudos por seis meses em Lisboa, Portugal;

Ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, seu conselho diretivo, conselho científico e corpo de funcionários, que me acolheram para uma temporada de mergulho nos estudos;

Ao Observatório Permanente de Escolas do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, na pessoa das sociólogas Ana Nunes Almeida e Maria

Manuel Vieira que me oportunizaram participar de suas reuniões mensais, conhecer mais de perto as escolas portuguesas e discutir meu projeto de tese;

Aos colegas do Departamento de Educação da UCS, em especial à professora Corina Michelom Dotti, pelo incentivo aos caminhos da pós-graduação;

Às colegas do Pólo Acadêmico Caxias do Sul da UCS, pela amizade, respeito e admiração mútuos: Edi, Nury, Marília, Lisandra, Fernanda e Vanessa;

Aos transcritores das entrevistas, que me ajudaram a traduzir as palavras, as pausas, as emoções dos jovens: Bruna, Bianca, Everton, Lisandra, Simone, Willy;

À direção e professores da Escola Machado de Assis, que possibilitaram a realização de algumas entrevistas no espaço da escola e forneceram dados para localização dos jovens da pesquisa;

Ao Instituto Paulo Montenegro, na pessoa de Ana Lúcia Lima e à Ação Educativa, na pessoa de Marilse Araújo, por me possibilitarem retornar à Lisboa para tratamento dos dados em fevereiro de 2007 e para as conversas finais sobre as conclusões da tese em fevereiro de 2008;

À Ana Filipouski, pela revisão atenta e ajuda na organização final do texto;

Aos meus alunos, jovens e adultos, da escola e da universidade, pelas interações entusiastas nos relatos sobre o tema da tese;

À todos os meus amigos, em especial à Kátia Ricardo e à Carmem Zeli, interlocutoras fraternas;

À Sueli Salva, pela solidariedade e companhia afetiva, sempre presente na tela do computador e da vida, pelas palavras incentivadoras e de alento, por estar comigo no percurso, desde a partida até a chegada;

À Carla Meinerz, por sua inteireza como ser humano e pelo testemunho de sua tese;

Aos meus terapeutas Nestor, Eda e Rose, que me acompanharam no processo de gestar, nutrir e parir idéias;

À Bruna e Bianca, Seu Euclides e Dona Irma, que me concederam, por um tempo, abdicar do meu lugar de mãe e de filha, incentivando meu percurso com amorosidade e sem cobranças;

Ao Pedro, pela presença e estímulo à travessia.

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem, porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (BARROS, 2003, p. 1)



## RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho transita pela dimensão não-escolar da educação, tomada como objeto de análise a partir do cotidiano de jovens de uma periferia urbana do interior do Brasil, entrelaçando elementos das culturas juvenis com a categoria nativa *escola da vida*.

A pesquisa se propõe a estreitar os elos entre a sociologia da educação e a sociologia da juventude, buscando interfaces interdisciplinares como forma de compreender os processos informais da socialização juvenil.

A questão central de investigação situa-se em saber “como os jovens da periferia urbana vivem, percebem e concebem sua condição juvenil na ocupação de seus tempos livres e como e quais conhecimentos eles constroem em suas redes de sociabilidade”.

Os caminhos investigativos transitam pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, tomam a sociologia da vida cotidiana como perspectiva metodológica e agregam-lhe registros etnográficos. Nos enunciados dos jovens sobre o cotidiano, encontra-se a matéria prima deste trabalho, contribuindo para a tessitura de um diálogo em três dimensões, de modo a articular os seus conteúdos de vida; os referenciais teóricos; e os objetivos, problema de pesquisa e olhar da pesquisadora.

Os suportes teóricos do texto ancoram-se em autores contemporâneos, tendo José Machado Pais e Alberto Melucci como os grandes inspiradores, tanto na perspectiva metodológica quanto ao que se refere ao tema da juventude.

As principais contribuições desse estudo situam-se na compreensão de que a partir dos trânsitos com a *pressão do cotidiano*, com o paradoxo da escolha e com a *escola da vida*, os jovens da periferia são desafiados a construir suas biografias reinventando-se cotidianamente, em percursos caracterizados pela inclusão precária, num intenso processo de aprendizagem que decorre da experiência. Em meio ao desmoronamento dos muros das instituições clássicas de socialização, os jovens da periferia desafiam e reinventam modos de ser jovem através de processos de socialização informais, fato que possibilita olhar para os processos educativos não-escolares a partir de um viés sociológico.

**PALAVRAS-CHAVE:** juventude, cotidiano, educação não-escolar, culturas juvenis.

## ABSTRACT

The scope of this study goes through a non-school dimension of education, taken as an object for analysis from the everyday life of a group of youngsters from the outskirts in the interior of Brazil, interweaving elements of juvenile cultures with the native category of the *school of life*.

The research intends to straighten the bonds between education sociology and youth sociology, looking for interdisciplinary interfaces as a way of understanding informal processes of juvenile socialization.

The core investigative question is related to knowing “how these youngsters from the outskirts of the city live, notice and conceive their juvenile condition when occupying their free time, and how and which knowledge they build with their webs of sociability”.

The investigation takes place through postulations of qualitative research, taking sociology for everyday life as a methodological perspective and aggregating ethnographic registers to it. In the youngsters’ statements about their quotidian is where the raw material for this study lies in, contributing for the weaving of a three-dimensional dialogue, so as to articulate its life contents; theoretical references; and the purposes, which are the problem for the research and the glance for the researcher.

Theoretical support for the text is anchored on contemporary authors having José Machado Pais and Alberto Melucci as the great inspiration, both from the methodological perspective as from what concerns to the theme of youth itself.

The main contributions from this paper come from the understanding that by going through the *pressure of the quotidian*, paradox of choice, and *school of life*, young people from the outskirts are challenged to build their biographies characterized by a precarious inclusion, in an intense learning process that comes from experience. Caught up amidst the collapse of the walls of classical socialization, these young people from the outskirts challenge and reinvent ways of being young through informal socialization processes, which is a fact that enables us to glance through these non-school educative processes from a sociological point of view.

KEYWORDS: youth, quotidian, non-school education, juvenile cultures.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO</b> .....	18
2.1 CAMINHOS E MOTIVAÇÕES PARA A DEFINIÇÃO DO OBJETO .....	18
2.2. OS OBJETIVOS, O PROBLEMA E AS HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO .....	21
2.3 O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	24
2.4. AS FRONTEIRAS DISCIPLINARES .....	27
<b>3 OS DILEMAS CONCEITUAIS</b> .....	31
3.1 A PESQUISA COM JOVENS COM BASE NA SOCIOLOGIA DO COTIDIANO .....	32
3.2 PARA ALÉM DA HEGEMONIA DA FORMA ESCOLAR, OS PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO-ESCOLARES .....	41
<b>3.2.1 Exclusão social e exclusão escolar: fatores endógenos e exógenos do insucesso</b> .....	42
<b>3.2.2 A crise da escola e o esboroar de seus mitos fundadores</b> .....	47
<b>3.2.3 Mas, afinal, o que é a escola?</b> .....	52
<b>3.2.4 Sair da escola para melhor compreendê-la: um trânsito pelos processos educativos não-escolares</b> .....	61
<b>3.2.5 A escola de borracha, que não apaga o “estoque de conhecimento à mão”</b> .....	69
3.3 A JUVENTUDE POSSÍVEL “REINVENTADA” PELAS CLASSES POPULARES .....	75
<b>3.3.1 Transição para onde?</b> .....	77
<b>3.3.2. As múltiplas tipologias de transição para a vida adulta</b> .....	88
3.3.2.1 Por uma sociologia da transição? .....	90
3.3.2.2 Tipologias alternativas ao modelo tradicional de transição .....	91
3.3.2.3. Transições incertas e a tipologia de perfis ideal-típicos .....	95
3.3.2.4 Um modelo heurístico da transição .....	100
<b>3.3.3. Das biografias estandardizadas às biografias de escolha: ser jovem em contextos de intensa pressão do cotidiano</b> .....	101

3.4 NAS CRONOTOPIAS DO COTIDIANO, O <i>ROLAR</i> DAS IDENTIDADES JUVENIS .....	112
<b>3.4.1 Os dilemas do tempo</b> .....	113
<b>3.4.2 Os espaços sociais praticados</b> .....	126
<b>3.4.3 As identidades (juvenis)</b> .....	136
<b>4 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	144
4.1 DO ESTUDO EXPLORATÓRIO AOS “INVENTÁRIOS DOS USOS DOS TEMPOS” .....	144
4.2 VOZES QUE COMPÕEM O DIÁLOGO: A SOCIOGRAFIA DA AMOSTRA .....	157
4.3 A ARTE DA ESCUTA NA PESQUISA COM O COTIDIANO .....	166
4.4 DA ESCAVAÇÃO DO COTIDIANO À ESCOVAÇÃO DAS PALAVRAS: O TRATAMENTO DOS DADOS .....	173
<b>4.4.1. A organização do <i>corpus</i>: impregnação, unitarização e categorização</b> .....	173
<b>4.4.2. A descrição: em busca da expressão dos significados</b> .....	177
<b>4.4.3. A interpretação: comunicando o conteúdo latente das palavras..</b>	181
<b>4.4.4. Compondo a sinfonia da escrita</b> .....	184
<b>4.4.5 Diálogo em três dimensões</b> .....	186
<b>4.4.6. Soprando a poeira</b> .....	188
<b>5 OS PERCURSOS JUVENIS</b> .....	191
5.1 TRAJETÓRIAS DE PRETO: O “EDUCADOR DO COTIDIANO” .....	192
<b>5.1.1. Retratos de Preto</b> .....	192
<b>5.1.2. Trânsitos como produtor cultural</b> .....	194
<b>5.1.3. Trânsitos familiares e afetivos</b> .....	202
<b>5.1.4. Trânsitos pelas ações comunitárias</b> .....	208
<b>5.1.5. Trânsitos pela escola</b> .....	214
<b>5.1.6. Trânsitos pela gurizada da esquina</b> .....	218
<b>5.1.7. Trânsitos pelo trabalho</b> . .....	224
<b>5.1.8. Trânsitos pela polícia</b> .....	228
<b>5.1.9. Os “escritos” de Preto: nomeando a palavra, paginando a própria vida</b> .....	231
5.2 TRAJETÓRIAS DE DL: UM MC DE UM GRUPO DE <i>RAP</i> .....	242
<b>5.2.1 Retratos de DL</b> .....	242
<b>5.2.2 Trânsitos pela polícia</b> .....	243
<b>5.2.3 Trânsitos pelo trabalho</b> .....	250
<b>5.2.4 Trânsitos pelo <i>rap</i></b> .....	258
<b>5.2.5 Trânsitos pela gurizada da esquina</b> .....	263

<b>5.2.6 Trânsitos afetivos</b> .....	268
<b>5.2.7 Trânsitos pela escola</b> .....	271
<b>5.2.8 Trânsitos pela religião</b> .....	276
<b>5.2.9 Entre tempos tri calmos e tri agitados, os percursos de DL</b> .....	281
<b>5.3 TRAJETÓRIAS DE BENHUR – B-BOY DE UM GRUPO DE RAP</b> .....	288
<b>5.3.1 Retratos de Benhur</b> .....	288
<b>5.3.2 Trânsitos pelo rap</b> .....	289
<b>5.3.3 Trânsitos pela gurizada da esquina</b> .....	300
<b>5.3.4 Trânsitos pela escola</b> .....	303
<b>5.3.5 Trânsitos pela religião</b> .....	306
<b>5.3.6 Trânsitos familiares e afetivos</b> .....	308
<b>5.3.7 Trânsitos pelo trabalho</b> .....	311
<b>5.3.8 A pressão do cotidiano comunicada na revolução das palavras</b> .....	313
<b>5.4 TRAJETÓRIAS DE DAIANA: A JOVEM ESCONDIDA NO CADERNO DE SEGREDOS</b> .....	316
<b>5.4.1 Retratos de Daiana</b> .....	316
<b>5.4.2 Trânsitos pela escola</b> .....	317
<b>5.4.3. Trânsitos familiares</b> .....	333
<b>5.4.4. Trânsitos pela religião</b> .....	338
<b>5.4.5 Trânsitos urbanos</b> .....	339
<b>5.4.6 Trânsitos pelo Caderno de Segredos e pela Caixa de Memórias...</b> .....	341
<b>5.4.7 Trânsitos pela necessidade de ser escutada</b> .....	345
<b>5.4.8 Outras faces da pressão do cotidiano</b> .....	351
<b>6 DESAFIOS INTERPRETATIVOS: O QUE COMUNICAM AS PALAVRAS SOBRE O COTIDIANO?</b> .....	355
<b>6.1 TRÂNSITOS COM A PRESSÃO DO COTIDIANO</b> .....	356
<b>6.2 TRÂNSITOS COM AS BIOGRAFIAS DE ESCOLHA</b> .....	365
<b>6.3. TRÂNSITOS COM A ESCOLA DA VIDA</b> .....	370
<b>7 CONCLUSÕES</b> .....	377
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	385
<b>ANEXOS</b> .....	398

## 1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho transita pela dimensão não-escolar da educação, tomada como foco de análise a partir do cotidiano de jovens de uma periferia urbana do interior do Brasil, entrelaçando elementos das culturas juvenis com a categoria nativa *escola da vida*.

A pesquisa se desenvolve motivada pela agenda das pesquisas em educação que identificam a existência de um hiato comunicativo entre a sociologia da educação e a sociologia da juventude. Busca interfaces com diferentes disciplinas das Ciências Sociais como forma de compreender os processos informais da socialização juvenil.

Considerando o desafio apresentado pelos estudos coordenados por Marília Sposito (2002), pretende colaborar para a compreensão de que, aos poucos, a educação começa a perceber os jovens como “pessoas que moram nos alunos” (AZEVEDO, 2000) além de se interessar e valorizar seus processos educativos não-escolares. Isso não significa desconsiderar a educação formal, mas realizar um afastamento da escola para melhor compreendê-la.

Para este fim, são propostos trânsitos pelas culturas juvenis e pela *escola da vida*, ou seja, pelas experiências de educação não-escolar, fazendo-os através da sociologia da vida cotidiana, percorrendo os inventários dos usos dos tempos dos jovens e, a partir deles, traçando mapas de trânsito, de modo a compor suas trajetórias através da análise textual qualitativa.

Sua intenção é mostrar que, no entrelaçamento entre as temporalidades e as espacialidades, nas “cronotopias do cotidiano” (PAIS, 1998), estruturam-se as identidades juvenis e processam-se as aprendizagens não-escolares. Em meio a contextos de intensa pressão do cotidiano, os jovens são requeridos a conviverem

com os dilemas do tempo e a constroem suas biografias através do paradoxo da escolha (MELUCCI, 2004). As possibilidades que lhes são apresentadas são múltiplas e têm o caráter da reversibilidade, exigindo um exercício permanente em direção à busca da autonomia, pautada pela experimentação e pelo risco. Em meio ao desmoronamento dos muros das instituições clássicas de socialização – fenômeno do nosso tempo que tem conseqüências mais radicais em espaços sociais menos privilegiados -, os jovens da periferia desafiam ao uso de lentes interpretativas para a compreensão da forma como reinventam seus modos de ser jovem através de processos de socialização informais, ou seja, através de suas sociabilidades.

Nos enunciados dos jovens sobre o cotidiano, encontra-se a matéria prima deste trabalho, que convida à análise e interpretação de “como os jovens aprendem e o que eles aprendem para além da educação formal”. A tessitura da tese se faz numa tentativa de estabelecer, ao longo do texto, um diálogo em três dimensões, de modo a articular os conteúdos de vida dos jovens – interlocutores empíricos; os referenciais teóricos – interlocutores teóricos; e os objetivos, problema de pesquisa e subjetividades do olhar da pesquisadora – conhecimentos tácitos.

Os suportes teóricos que sustentam as relações e reflexões aqui propostas ancoram-se em autores contemporâneos, tendo José Machado Pais e Alberto Melucci como os grandes inspiradores, tanto na perspectiva metodológica quanto ao que se refere ao tema da juventude, que permeiam todo o trabalho.

O texto está dividido em sete capítulos. O primeiro capítulo faz uma apresentação geral do estudo. O segundo capítulo – *A problemática do estudo* - situa os caminhos de construção do objeto e apresenta as intenções e o problema da pesquisa, além de contextualizar seu cenário e as fronteiras disciplinares.

O capítulo três - *Os Dilemas Conceituais* - situa teoricamente os temas e conceitos implicados no estudo e se divide em quatro subcapítulos. O primeiro – *A pesquisa com jovens com base na sociologia do cotidiano* - inicia por uma abordagem relativa aos fundamentos desta perspectiva metodológica. O segundo – *Para além da hegemonia da forma escolar, os processos educativos não-escolares* - faz uma reconstrução da história da forma escolar e problematiza sua

hegemonia em torno do escolocentrismo<sup>1</sup>, focaliza diferentes dimensões sociológicas que estão na base da crise da instituição escolar e aponta elementos para a compreensão dos processos educativos escolares e não-escolares. Centra a atenção nestes últimos, de modo a explicitar a importância do “saber de experiência feito” (FREIRE, 1997) nas trajetórias de vida dos sujeitos em situação de exclusão social e escolar. O terceiro subcapítulo – *A juventude possível reinventada pelas classes populares* - problematiza a categoria juventude a partir de diferentes tipologias de transição para a vida adulta. O último subcapítulo – *Nas cronotopias do cotidiano, o rolar das identidades juvenis* - entrelaça as identidades juvenis com as temporalidades e as especialidades do cotidiano, nas quais *rolam* os diferentes percursos e processos de estruturação identitária dos jovens da pesquisa. A estrutura deste capítulo foi definida com base nos ecos das palavras dos jovens sobre seu cotidiano e pode ser lido independentemente da seqüência temporal com que é apresentado neste texto.

O capítulo quatro detalha *Os percursos metodológicos* envolvidos na construção da tese. Descreve as posturas assumidas na relação com o campo de investigação, situa os critérios de escolha dos jovens que compõem a amostra do estudo, o processo e os procedimentos adotados para a construção, organização e tratamento dos dados. As metáforas da “escavação do cotidiano” e da “escovação das palavras”, apropriadas do poeta do pantanal Manoel de Barros, são utilizadas para descrever os caminhos percorridos no estudo exploratório, na construção dos inventários dos usos dos tempos, na composição da sociografia da amostra e na arte da escuta ao pesquisar o cotidiano. Os processos que elas referem foram fundamentais para a construção dos dados, organização do *corpus* e composição da “sinfonia da escrita”, a partir do diálogo em três dimensões que se propunha a, simultaneamente, descrever, analisar e interpretar o “conteúdo latente das palavras”.

*Os percursos juvenis* intitula o capítulo cinco, no qual são apresentadas as trajetórias de quatro jovens – Preto, DL, Benhur e Daiana – na forma de “trânsitos” que expressam extratos de suas biografias, reconstruídas a partir da metáfora do mosaico, cujos pequenos pedaços, “unidades de significado”, foram pinçados nas narrativas orais e escritas, construídas no decorrer do trabalho de

---

<sup>1</sup> Termo usado por CORREIA e MATOS (2001).



campo, perfazendo um eixo analítico vertical, relativo à trajetória de cada jovem. Estes quatro jovens emprestam suas palavras de forma direta e os demais, nutrem as relações que estabelecem ao longo do texto, de forma indireta.

O capítulo seis é reservado para *Os desafios interpretativos: o que comunicam as palavras sobre o cotidiano?*. Está organizado em torno de “unidades contextuais” por meio das quais procuro comunicar categorias que emergiram no campo da investigação, de modo a entrelaçar os sentidos das narrativas dos vários jovens, numa perspectiva analítica horizontal que possa traduzir o que seus autores pretendiam ao utilizarem as palavras, refletindo seus modos de vida e a forma como interpretam a sua realidade.

As reflexões encerram-se com as conclusões, onde resgato as aprendizagens conquistadas com o desenvolvimento da pesquisa, procurando um distanciamento das especificidades da juventude investigada e uma aproximação ao contexto da juventude brasileira e da organização escolar, de modo a relacionar a parte ao todo.

Em toda a tese, as expressões utilizadas pelos jovens em suas narrativas foram mantidas com a sonoridade a que remetem e aparecem no corpo do texto em itálico e, quando em recuo, em caixas de texto. As narrativas escritas são sinalizadas com observações entre parênteses.

## 2 A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Este capítulo tem o propósito de situar os caminhos de construção do objeto e de apresentar as intenções e o problema de pesquisa que nortearam o desenvolvimento do estudo. Para tanto, procuro situar de que lugar faço minhas relações e andanças, a partir de minha trajetória como educadora da Educação Básica e do Ensino Superior, considerando também algumas experiências vividas na pesquisa com jovens.

Descrevo ainda o cenário onde transcorreram as incursões etnográficas e as motivações para sua definição. No percurso, indico as fronteiras disciplinares da tese compreendida no campo da educação em sua dimensão não-escolar, mas em permanente diálogo com outras áreas do conhecimento.

### 2.1 CAMINHOS E MOTIVAÇÕES PARA A DEFINIÇÃO DO OBJETO

A gestação desta pesquisa iniciou em 2003, quando preparava o anteprojeto de tese, requisito para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As idéias iniciais foram motivadas pelas aprendizagens realizadas no Mestrado em Educação, concluído em 2002, na mesma instituição.

Na dissertação intitulada *Um olhar para além do fracasso escolar*, procurei abordar a temática do insucesso escolar afastada das denúncias e classificações reducionistas que culpabilizavam o aluno e sua família pelo fracasso. Trouxe para discussão as trajetórias de vida de adolescentes, em defasagem idade/série e submetidos a políticas públicas de correção de fluxo. Retomei suas vivências e percepções em relação a esta intervenção e acompanhei suas trajetórias de vida,

especialmente em relação à família e à escola e, em alguns casos, ao trabalho. O olhar e escuta sensíveis, propostos como atitudes metodológicas no estudo realizado, tiveram a intenção de superar os condicionamentos e determinismos do fenômeno do fracasso escolar em si, tendo em vista a busca reflexiva dos saberes presentes nas trajetórias de vida de seis adolescentes, vítimas desse estigma, iniciando-se aí um olhar para a dimensão não-escolar da educação, porém, sem ainda perceber o jovem como categoria social.

O distanciamento ocorrido desde a defesa da dissertação até o início do doutorado como aluna regular, gerou um instigante e saudável processo de “arejamento de idéias”. Esta atitude, aliada às novas experiências com a pesquisa<sup>2</sup>, e o contato com novos referenciais teóricos, proporcionou uma “mobilidade do olhar” referida por Melucci (2000) ao afirmar que:

O olhar corre, no dom de colocar em foco, o risco de fixar-se somente sobre um ponto de vista, mas na realidade é dotado de mobilidade, da capacidade de deslocar-se, mudar de perspectiva, ampliar ou reduzir o campo, desfocar o objeto e colocar em evidência seus atributos e qualidades diversas, não imediatamente visíveis, muitas vezes diferentes entre si podendo até se polarizar. (Melucci, 2000, p. 13)

O marco teórico para o redirecionamento do foco de meu estudo teve por base as aproximações ao “estado do conhecimento sobre juventude e escolarização”, coordenado por Marília Sposito, publicado em 2002 (período posterior à defesa da dissertação), sob o título geral **Juventude e Escolarização**. O estudo apontava que as pesquisas, no período de 1980 a 1998, privilegiavam o jovem na condição de aluno, limitando-os ao interior da escola. Apenas 4,4% das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado no país abordavam a temática da juventude. Neste trabalho, Juarez Dayrell (2002) foi responsável pela sistematização do tópico “Juventude e Escola” e verificou que, nas investigações

---

<sup>2</sup> A experiência com a pesquisa no mestrado introduziu o gosto pelo desconhecido e, com isso, passei a participar de outras experiências de pesquisa, tais como: o Projeto Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião, vinculado ao Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa (do qual exerço a função de coordenadora no Rio Grande do Sul, desde 2001), a Consulta Nacional pelo Direito à Educação, realizada pela Ação Educativa (na qual fiz parte da equipe de coordenação nacional e atuei como pesquisadora de campo em 2001 e 2004), o projeto de pesquisa institucional junto à Universidade de Caxias do Sul - “Os processos Identitários dos Alunos do Programa Comunitário UCS Cidadão do Século XXI (do qual fui coordenadora, entre 2003 e 2005) e, em 2005, como pesquisadora assistente na pesquisa nacional: “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas”, coordenada pelo IBASE.

da área da educação que envolvem esse tema, o “jovem é um sujeito não revelado” e o “aluno é um jovem desconhecido”, afirmando que a grande maioria dos trabalhos tinha como foco a escola, analisada a partir dos alunos e não do jovem. Considerando estas demandas, os autores abriram uma agenda de pesquisa, desafiando o campo da educação a fazer pontes com outras áreas, por exemplo, com a sociologia da juventude.

Também a oportunidade de conhecer a obra de José Machado Pais e ter acesso à publicação das teses de doutoramento de Paulo César Carrano (2002; 2003) e de Juarez Dayrell (2005) foram elementos determinantes para o desenho do projeto desta pesquisa, para o seu desenvolvimento e para a definição do seu objeto.

Assim, a passagem do mestrado para o doutorado não foi encarada como uma simples virada de página e início da escrita de uma outra história, mas como oportunidade de continuar transitando pela pesquisa em educação, incorporando novos elementos para compreender a relação entre os jovens e seus processos educativos. A construção do objeto de estudo passou por algumas ressignificações, mas manteve três perspectivas importantes: a dimensão da educação não-escolar, os espaços praticados (Certeau, 1994) e o uso dos tempos cotidianos dos jovens. Estas perspectivas, entrelaçadas, passaram a constituir meu rumo, serviram de ancoradouro e meio de transporte para o conhecimento que construí. A exemplo de Carrano (2002, p. 20), neste percurso, “meu objeto de investigação se construiu, destruiu e tornou-se a construir”. Inicialmente centrei o foco nas “pedagogias dos espaços praticados”, para então considerar as “pedagogias do tempo livre” e, finalmente, chegar aos “processos educativos não-escolares” transversalizados nas culturas juvenis pelas “cronotopias do cotidiano” (PAIS, 1998) e, com eles, à definição dos objetivos e problema de pesquisa. Neste movimento, entram em campo as subjetividades do pesquisador, seu referencial teórico e, principalmente, a própria dinâmica de construção do objeto, definido em íntima relação com o campo da investigação. Segundo Meinerz (2005, p. 66), “a ciência é uma reconstrução interpretativa que exige, no mínimo, afastamento e surpresa diante do fenômeno”. Ao adentrar no cenário da pesquisa, foi possível observar os diferentes papéis dos atores e das instituições implicadas em suas trajetórias, sem deixar de considerar que a

observação, ao mesmo tempo em que oculta o campo, também permite colocá-lo em evidência. Segundo Melucci:

Quem olha, e observa a realidade para conhecê-la e interpretá-la, lhe atribui certas características a partir do que sabe e do que procura, incluindo nesse interpretar também componentes do seu mundo pessoal, da sua história, das suas implicações afetivas. (MELUCCI, 2000, p. 15)

O alerta de Melucci indica que é necessário, portanto, “reconhecer a parcialidade e o envolvimento do olhar que observa”, pois, como diz Chauí (2000, p. 35), “quem olha, olha de algum lugar”. Considerando as observações que fazia em minhas atividades profissionais, como professora da Educação Básica na periferia de Caxias do Sul e como docente e pesquisadora no Ensino Superior, na área de formação de professores, sentia-me impelida a conhecer e compreender o que o senso comum nomeava como *a falta de interesse dos alunos*, o maior problema da escola.

Já havia transitado pelo universo juvenil na pesquisa de mestrado e intuído, a partir do trabalho de campo, que o sentido da escola, para os jovens, transcende os objetivos da educação formal, constituindo-a como um “espaço sociocultural” (DAYRELL, 2001), para o exercício de suas sociabilidades e construção de identidades. A partir disso, os objetivos da tese começavam a se definir, de forma não dissociada de minhas inquietações e influenciada pelas incompletudes de minha trajetória como educadora e como pesquisadora em permanente processo de formação: dos trânsitos entre a Biologia como formação inicial, aos caminhos da Pedagogia e da Sociologia.

## 2.2. OS OBJETIVOS, O PROBLEMA E AS HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Com os indícios oportunizados na pesquisa de mestrado sobre a ausência de diálogo entre as trajetórias juvenis e os conhecimentos escolares, alimentados pelos novos aportes teóricos com os quais entrava em contato, estabeleci como objetivo de pesquisa: “conhecer e compreender as dinâmicas que envolvem os

processos educativos não-escolares dos jovens de uma periferia urbana, a fim de possibilitar releitura das práticas educativas escolares”.

O conceito de periferia assumido no texto vai além do “sentido meramente geográfico” e filia-se às afirmações de Novaes (2006, p. 116) que a define como “a nomeação de uma identidade construída nos últimos anos e que tem efeitos nos estilos, estéticas, vínculos sociais e laços afetivos das trajetórias de uma parcela de jovens de hoje”. Além do objetivo principal, este estudo também procura mostrar quem são estes jovens e como eles ressignificam a “periferia”, pois “não é mais possível falar das trajetórias dos “jovens de hoje” sem falar também daqueles que se apresentam como “jovens da periferia”” (p. 118).

Propus-me então sair da escola para melhor compreendê-la, transitando pelos usos que os jovens fazem dos seus tempos livres e pelos espaços que eles praticam em tentativas de identificar como e quais conhecimentos constroem em suas práticas culturais cotidianas. Não pretendia construir uma fórmula mágica que oportunizasse à escola reinventar-se, mas desejava que, com meus achados de pesquisa, a partir das narrativas dos jovens sobre o seu cotidiano, a escola pudesse pautar suas práticas considerando os “saberes de experiência feito” (FREIRE, 1997) pelos jovens em seus múltiplos trânsitos.

Não elaborei hipóteses *a priori*, mas tinha algumas intuições e foi com estas que adentrei no cenário da pesquisa e nos cotidianos dos jovens escolhidos para compor a amostra qualitativa da pesquisa: há um educativo para além do escolar e os jovens aprendem fora da escola; com a hegemonia da forma escolar há uma tendência a pensar os jovens apenas em associação aos seus processos e percursos de escolarização; a juventude moderna é uma invenção social formatada pela escola; as culturas juvenis constituem o *húmus* para a fertilização das aprendizagens não-formais.

No decorrer do processo, os desafios me puseram frente a dilemas metodológicos importantes: como estudar os processos educativos fora da escola, sem me pautar pelos conhecimentos escolares? Como converter meu objeto de pesquisa em objeto concreto, palpável e relevante? Encontrei-me diante de um objeto fluido, invisível, e que me desafiou a “escavar o cotidiano” e a “escovar as palavras” dos jovens, dois procedimentos que desenvolvo no capítulo 4 – *Os percursos metodológicos*, de modo a perceber na semântica de suas

narrativas o que aprendem e como aprendem a partir de uma perspectiva metodológica – a sociologia da vida cotidiana - que toma o cotidiano como alavanca para o conhecimento. Fiz incursões etnográficas pela comunidade cenário da pesquisa e pelos inventários dos usos dos tempos cotidianos dos jovens. A partir deles, tracei mapas de trânsito que vieram a compor suas trajetórias, analisadas com base nos princípios da análise textual qualitativa.

O foco de análise desta investigação está centrado, portanto, na dimensão não-escolar da educação, observada a partir dos usos dos tempos cotidianos dos jovens, associados aos espaços praticados. A questão central da pesquisa envolveu indagações sobre “como os jovens da periferia urbana vivem, percebem e concebem sua condição juvenil na ocupação de seus tempos livres e como e quais conhecimentos eles constroem em suas redes de sociabilidade”.

Os caminhos investigativos transitam pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, tomando o cotidiano dos jovens como perspectiva metodológica e agregando registros etnográficos, como forma de apreender as biografias e as narrativas dos jovens no contexto social em que vivem, a fim de conhecer seus modos de vida, os usos dos seus tempos cotidianos associados aos espaços praticados e os processos educativos não-escolares construídos em suas trajetórias. Apoio-me em Pais (2000, p. 21), ao afirmar que “nas falas ou relatos de vida, temos os discursos que, indirectamente, nos permitem chegar aos percursos” (Pais, 2000, p. 21).

A trajetória vivida por meio da pesquisa desafiou-me a assumir algumas posturas frente ao trabalho de campo, procurando manter sempre presentes a disciplina e a vigilância no respeito ao entrevistado e à sua cultura, no cuidado com a transcrição de suas narrativas, no exercício permanente da escuta densa e do olhar para além das primeiras impressões, explorando com intensidade os detalhes do descritivo em tentativas de criar o terreno fértil para o reflexivo, pois, como afirma Dayrell (2005, p. 20), “os jovens não são apenas objeto da observação, mas sim pessoas em relação com aquele que observa”.

Assim como este pesquisador, creio que “os caminhos da pesquisa são sempre tortuosos, plenos de atalhos e trilhas que muitas vezes não levam a lugar nenhum, obrigando-nos a idas e vindas” (DAYRELL, 2005, p. 19). Embora os itinerários investigativos tenham sido sinalizados previamente, a trilha fez-se na

caminhada, nas mudanças de percurso e nos atalhos necessários durante o desenvolvimento da investigação.

### 2.3 O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu em Caxias do Sul, cidade localizada no interior do Rio Grande do Sul, na serra gaúcha, extremo sul do Brasil, distante cerca de 130 quilômetros de Porto Alegre, capital do Estado.

A antiga “Campo dos Bugres” e depois “Pérola das Colônias”, hoje Caxias do Sul, produziu-se como uma referência pela sua história, cultura e economia, tornando-se traço marcante do espírito desbravador do imigrante italiano, chegado por volta de 1885, enfrentando obstáculos da natureza e escrevendo sua história desde esse “pedaço” (MAGNANI, 2004), em conjunto com os outros atores sociais que ali se encontravam: “os bugres”<sup>3</sup>. Tendo o trabalho como centralidade, o lugar tornou-se multicultural pela acolhida de migrantes de diversas partes do Estado e do País, que ainda hoje se deslocam para lá, atraídos pelo pólo de desenvolvimento econômico industrial-metal-mecânico.

A partir da década de 70, Caxias mudou radicalmente seu perfil sócio-econômico. Hoje, com aproximadamente 400 mil habitantes, segunda cidade do Estado, o vigoroso comércio que acumulou capital com a agricultura, especialmente com o cultivo de videiras, e com a mão de obra qualificada de artesãos e artífices, impulsionou um processo de industrialização que originou um poderoso parque industrial, com ênfase no setor metal-mecânico, principalmente no segmento de transportes. Em vista disso, o setor terciário (comércio e serviços) teve terreno fértil para a expansão e projetou novas mudanças para os anos subseqüentes.

O fenômeno de expansão urbana pelo qual Caxias passou traz consigo a história de sua população, que nem sempre viveu no meio urbano. De acordo com uma tendência universal, a população busca nas cidades a possibilidade de

---

<sup>3</sup> Termo genérico para referir-se aos índios do Rio Grande do Sul (FISCHER, 2004).



melhores condições de vida, desde saúde, educação, moradia, trabalho, fato que gera a necessidade de ampliar o centro urbano e ocupar o solo em direção à zona rural. Desta forma, paralelamente ao notável crescimento econômico e à explosão populacional, a cidade passou a acumular *déficits* na infra-estrutura e nos serviços, não acompanhando a expansão física e demográfica.

A reestruturação da economia e a modernização tecnológica promovem a elevação do desemprego, a rotatividade da mão-de-obra, a precarização do trabalho e a ampliação dos cinturões de pobreza nas periferias da cidade.

O contraditório que se instala produz uma heterogeneidade de atores sociais que vivem, sobrevivem, trabalham, circulam, usufruem dos equipamentos urbanos ou deles são excluídos, num cenário multifacetado, muitas vezes injusto, mas também capaz de engendrar grandes feitos.

Parte dessa contradição pode ser visivelmente observada na comunidade onde estão localizados os sujeitos da pesquisa, "O Reolon". Formada por quatro bairros, a comunidade ocupa a antiga área denominada de Travessão Thompson Flores, ou Travessão Aliança, que acolheu seus primeiros moradores por volta de 1897, quando imigrantes italianos obtiveram suas terras através de doação governamental. Boa parte das primeiras famílias da comunidade trabalhava nas fazendas de café em São Paulo e se viu obrigada a procurar novas alternativas de sobrevivência devido aos prejuízos provocados pelas fortes geadas que destruíram os cafezais paulistas. Com o incentivo do governo, essas famílias alojaram-se no Rio Grande do Sul e passaram a se dedicar à plantação de parreirais. O primeiro loteamento surgiu mais de 100 anos depois, por volta de 1991, como decorrência de uma política pública de assentamentos urbanos que desapropriou a antiga área próxima ao centro da cidade e que ainda mantinha características de zona rural.

A maior parte das famílias da comunidade foi removida de outros espaços, considerados como áreas de risco, pois viviam em sub-habitações ou habitações irregulares. O processo de ocupação ocorreu em três fases, iniciando pela constituição do Bairro Reolon, seguido do Condomínio Vale Esperança e depois dos Condomínios Vale Verde e Matioda. Atualmente, pouco ou quase nada resta da área rural, cuja principal paisagem era representada pelo verde dos imensos parreirais que cobriam os morros e vales. Uma das vias de acesso à comunidade

segue o traçado do Arroio Tega, que corta toda a cidade, chegando aos pontos mais baixos com fortes indicadores de poluição, presença de detritos e odores, proliferação de insetos e doenças, especialmente em períodos de cheia.

A Escola Municipal Machado de Assis, estabelecimento de ensino à disposição dos moradores da comunidade<sup>4</sup>, ocupa lugar central no bairro, tanto geográfica quanto simbolicamente. Permaneceu multisseriada durante quase todo o século XX, mais precisamente até 1992, quando atendia apenas 52 alunos, mas ampliou sua oferta de matrículas para mais de 1000 até o final de 1995, período mais intenso do processo de assentamento. O espaço da escola constituiu-se por muito tempo como o centro das atividades culturais, sociais e políticas da comunidade, enquanto outros equipamentos públicos não eram providenciados. Abrigou o Posto de Saúde, era endereço para os bailes da comunidade, as festas de aniversário e casamento, velórios, assembléias comunitárias e atividades esportivas, entre outras.

A rua e o pátio da escola são espaços de trocas intensas, nos quais os jovens e as crianças reúnem-se para brincar, conversar, praticar suas sociabilidades. Poucas são as áreas de lazer da comunidade. Algumas ruas têm cobertura asfáltica, recente conquista da comunidade, decorrente de atendimento à demanda na consulta popular denominada Orçamento Participativo. Antes, a poeira em dias secos e a lama em dias de chuva eram problemas enfrentados pela população e alvo de constantes reivindicações das lideranças comunitárias organizadas e dos representantes de cada bairro.

Uma fragmentação identitária, com rivalidades instituídas e territorialidades demarcadas, pode ser percebida nas narrativas dos jovens em relação aos quatro bairros quando apontam a existência do “Lado A”, composto pelos moradores do Bairro Reolon e o “Lado B”, formado pelos moradores do Condomínio Vale da Esperança, Vale Verde e Matioda. As esquinas da comunidade constituem um território à parte e apontam ser esse um espaço eleito para práticas de sociabilidade juvenil, constituindo o que será designado por *a gurizada da esquina*. Estas dinâmicas comunitárias juvenis serão interpretadas no capítulo 6 – *Os desafios interpretativos*.

---

<sup>4</sup> Há também a Escola Estadual Paulo Freire situada no interior do CASE (Centro de Atendimento Sócio-Educativo), cujo atendimento é restrito a jovens em privação de liberdade.

A Escola funciona em três turnos. Nos turnos da manhã e tarde, acontecem as oito séries do Ensino Fundamental, além de duas séries do último nível da Educação Infantil. No turno da noite, funciona a Educação de Jovens e Adultos, organizada em Totalidades Iniciais e Finais, de modo a atender e certificar aqueles que não tiveram oportunidade de acesso ao Ensino Fundamental na idade regular. Para o acesso ao Ensino Médio ou Superior, os moradores precisam se deslocar a outros bairros.

Considerando uma aproximação já veiculada com a referida comunidade na pesquisa de mestrado, optei em dar continuidade aos estudos no mesmo espaço geográfico, porém, distanciada das dinâmicas da escola e centrada nas narrativas de 18 jovens, de ambos os sexos, em diferentes situações em relação à escola, à família e ao trabalho, cujas narrativas permeiam todo o texto. As trajetórias de quatro jovens são reconstruídas e tomadas para análise de forma mais detalhada no capítulo 5 – *Os percursos juvenis*.

#### 2.4. AS FRONTEIRAS DISCIPLINARES

O estudo situa-se entre fronteiras de diferentes disciplinas, caracterizando-se por sua interdisciplinaridade. Entrelaça conceitos de vários campos disciplinares, com múltiplos olhares, e tem como premissa uma concepção que toma o jovem de modo afirmativo, mais do que em sua condição de aluno ou de problema social. Nesse sentido, busca a contribuição da sociologia e do olhar que essa ciência dedica à educação, à juventude, ao lazer, à vida cotidiana, ao tempo, à cidade, além de considerar a antropologia, a história cultural, a geografia, entre outras disciplinas possíveis. Não se trata aqui de sublinhar a divisão arbitrária entre as diferentes disciplinas com as quais o estudo estabelece diálogo, mas, ao contrário, é uma forma de situar a pesquisa no quadro das Ciências Sociais, tendo a Educação como ancoradouro, acolhendo e buscando em estudos de outras áreas os referenciais para sustentar as intenções de pesquisa e para interpretar os dados construídos no campo.

A necessidade do entrelaçamento justifica-se pelo hiato comunicativo existente entre alguns campos teóricos e, no caso dos estudos sobre jovens, especialmente entre a sociologia da educação e a sociologia da juventude. Percebe-se que a primeira, por muito tempo, marginalizou os principais protagonistas do processo educativo, ou seja, os alunos, e centrou-se numa perspectiva escolar da educação (SPOSITO, 2003). Por sua vez, a segunda, ao mesmo tempo em que reduz a importância da escola, se enreda nos meandros do lazer e dos estilos de vida. Nesses olhares monofocais, ocorre um distanciamento entre os “alunos” dos estudos sobre educação e os “jovens” dos estudos culturais, deixando transparecer, em várias situações, que não se está falando dos mesmos atores (ABRANTES, 2005). Uma possível explicação para isso pode se situar no fato de, nas sociedades industrializadas, os jovens serem massivamente alunos, e a educação que recebem na escola ser considerada como a “principal educação”. Estar na escola é o ofício do aluno e a atividade central em torno da qual organizam seus cotidianos. Nessa perspectiva, os processos educativos não-escolares são pouco conhecidos e quase não valorizados *na e pela* escola.

Uma aproximação da realidade dos jovens de periferia urbana como Caxias do Sul parece mostrar que as identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade não são fenômenos independentes, gerados em campos sociais distintos, mas duas faces de uma mesma realidade, fenômenos interdependentes e analiticamente indissociáveis, que se compõem em um processo dialético. As identidades juvenis são construídas em interação contínua com as condições e experiências proporcionadas pela escola e seu entorno.

Nesse contexto, o espaço urbano torna-se lugar de produção e circulação de saberes e é reinventado pelos jovens da periferia através de suas práticas culturais, prioritariamente exercitadas na ocupação de seus tempos livres. Apesar do processo de estigmatização e etiquetagem aos quais estão submetidos, os jovens produzem estratégias criativas para a vivência de suas sociabilidades e identidades culturais juvenis, processam aprendizagens para além da escola, estabelecendo um diálogo silencioso com as aprendizagens formais.

Os jovens constroem conhecimento e desenvolvem competências nas redes sociais que estabelecem com e no espaço urbano, para além dos espaços educativos formais. As narrativas juvenis indicam que essas competências

apresentam-se de forma mais visível na dimensão relacional e requerem olhares mais aprofundados para o levantamento dos aspectos cognitivos que se processam através de outros vieses, como, por exemplo, a ação ou suas andanças pelo campo das experiências, e, também, os diálogos (ou ausência deles) entre as aprendizagens formais e não-formais. Disso decorre a necessidade de colocar em causa a hegemonia da forma escolar, tendo em vista a intenção de construir novas possibilidades que interconectem o ensinar e o aprender, a partir de um processo de comunicação e interação que transcenda o espaço escolar, respeite e valorize as culturas juvenis e proporcione a convivência possível entre o jovem e o aluno, sem, desconsiderar os processos de socialização oportunizados pela educação formal.

Concebido como resultado de processos de socialização específicos, ou de internalização de normas (PAIS, 2003), o conceito de culturas juvenis permeia todo este trabalho. A partir de Margulis (2003, p. 14) cultura pode ser considerada como uma ferramenta metodológica construída para auxiliar a compreensão e a explicação de aspectos da vida social. Agregando reflexões de Geertz (1978), é possível afirmar que a cultura é uma teia de significados à espera de interpretação, feita através de alguma ciência. Para Pais:

[...] a cultura pode ser entendida como um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de sinais que simbolizam a pertença a determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire sentido. Esses “significados compartilhados” fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, quotidiano. (PAIS, 2003, p. 70)

Este autor faz referência a dois sentidos atribuíveis ao conceito de culturas juvenis, um lato e outro antropológico. No sentido lato, corresponde ao sistema de valores socialmente atribuídos à juventude, como, por exemplo, os que pautam suas escolhas em diferentes meios e condições sociais. No sentido antropológico, refere-se ao “apelo para os modos de vida específicos das práticas quotidianas que expressam significados e valores não apenas ao nível das instituições, mas também ao nível da própria vida quotidiana” (p. 69). O segundo sentido orienta o olhar investigativo dessa pesquisa para o cotidiano dos jovens,

de modo a favorecer a localização dos seus “saberes de experiência feito” (FREIRE, 1997).

O diálogo em três dimensões inicia sua tessitura e, nos capítulos seguintes, mostra-se com diferentes ênfases: ora voltados aos interlocutores teóricos, ora aos interlocutores empíricos, sempre permeados pelos ecos de ambos e entrelaçados com os objetivos, problema de pesquisa e argumentos da pesquisadora.

### **3 OS DILEMAS CONCEITUAIS**

Este capítulo tem por objetivo fazer uma contextualização teórica dos temas e conceitos implicados no estudo. Para tanto, está subdividido em quatro subcapítulos. No primeiro, inicia por uma abordagem relativa aos fundamentos da sociologia da vida cotidiana e tenta aproximar seus princípios à pesquisa em curso. No segundo, faz uma reconstrução da história da forma escolar e problematiza sua hegemonia em torno do escolocentrismo, focaliza diferentes dimensões sociológicas que estão na base da crise da instituição escolar e aponta elementos para a compreensão dos processos educativos escolares e não-escolares. Centra a atenção nestes últimos, de modo a explicitar a importância do “saber de experiência feito” (FREIRE, 1997) nas trajetórias de vida dos sujeitos em situação de exclusão social e escolar e propõe um afastamento da escola para melhor compreendê-la, em relação com os percursos dos jovens. O terceiro subcapítulo problematiza a categoria juventude a partir de diferentes tipologias de transição para a vida adulta, questionando as definições mais usuais, na perspectiva da juventude possível reinventada pelas classes populares, tendo em vista sua situação de vulnerabilidade social. Por fim, o último subcapítulo entrelaça as identidades juvenis com as temporalidades e as espacialidades do cotidiano, nas quais “rolam” os diferentes percursos e processos de estruturação identitária dos jovens da pesquisa.

Designo o capítulo por dilemas conceituais porque os conceitos que tento entrelaçar envolvem escolhas. A própria tematização do cotidiano como campo de pesquisa com jovens é algo que exige a busca de definição, pois cotidiano é um conceito também utilizado pelo senso comum, aparecendo com frequência nas narrativas dos entrevistados. Dilemas conceituais são, portanto, múltiplas

alternativas de cercamento teórico-reflexivo ao tema da tese. Elas são estabelecidas a partir de pontos de observação que tomam os princípios da sociologia da vida cotidiana para olhar a juventude de uma periferia urbana, através dos inventários dos usos de seus tempos cotidianos. Suponho que, dessa forma, será possível conhecer e compreender os seus processos educativos não-escolares em diálogo com seus múltiplos trânsitos (pela escola, pela família, pela "gurizada da esquina", entre outros), no contexto de seus processos identitários.

Os temas aqui tratados fazem parte dos referenciais teóricos que sustentam esta tese, por meio de uma revisão de literatura que abre o campo de estudo e que recorre à produção sociológica sobre o assunto. Através deste núcleo teórico, exponho os caminhos por onde transitei, os diálogos que estabeleci e como articulei os conceitos. Procuro conversar com meus interlocutores teóricos sem me distanciar dos interlocutores empíricos nem dos objetivos e das questões orientadoras do estudo. Recomponho parte da produção do conhecimento sobre os conceitos implicados no meu estudo, trazendo as palavras dos autores com quem dialoguei no tempo de produção da tese para fundamentar a construção de argumentos teórico-empíricos que justifiquem os caminhos percorridos desde a construção dos dados até a sua organização e tratamento. Eles serão a base que apoiará, nos capítulos subseqüentes, as conclusões a serem produzidas através da constituição de quadros analíticos verticais (relativos às trajetórias de cada jovem) e quadros analíticos horizontais (relativos ao conjunto das trajetórias dos jovens entrevistados) .

### 3.1 A PESQUISA COM JOVENS COM BASE NA SOCIOLOGIA DO COTIDIANO

As referências teórico-metodológicas para tomar o cotidiano como perspectiva metodológica nesta pesquisa apóiam-se nas produções e reflexões de José Machado Pais (2003 a). Vários autores tematizam a vida cotidiana, entre eles, Henri Lefebvre, Georg Simmel, Erving Goffmann, Michel de Certeau, José de Souza Martins. Porém, para as relações que pretendo estabelecer neste item, darei ênfase ao diálogo com Pais, evocando, por algumas vezes, aproximações



com a sociologia reflexiva proposta por Alberto Melucci (2005) e com outros autores que tratam de metodologias qualitativas nas Ciências Sociais.

A sociologia da vida cotidiana como perspectiva metodológica situa-se no quadro da pesquisa qualitativa que, segundo Melucci (2005), sofre uma “virada epistemológica” nos últimos anos. O foco sobre a particularidade dos detalhes e a unidade de acontecimentos da vida cotidiana, dificilmente observados e capturados pelas pesquisas quantitativas, ganha importância nas sociedades contemporâneas e atrai o olhar e interesse de pesquisadores, seja como consumidores ou como produtores de conhecimento, pois é nas espacialidades e nas temporalidades da vida cotidiana que “os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites da ação” (MELUCCI, 2005, p. 29).

Segundo Pais, a sociologia da vida cotidiana pode ser caracterizada por uma “lógica de descoberta” que se afasta da lógica do “preestabelecido”. Para este autor, a perspectiva metodológica que toma o cotidiano como alavanca para o conhecimento, “condena os percursos de pesquisa a uma viagem programada, guiada pela demonstração rígida de hipóteses de partida, a uma domesticação de itinerários que facultam ao pesquisador a possibilidade de apenas ver o que os seus quadros teóricos lhe permitem ver” (PAIS, 2003 a, p. 17).

“O que se passa no quotidiano é “rotina”, costuma-se dizer” (PAIS, 2003, p. 28). Ao significado de cotidiano é possível associar a idéia de presente, daquilo que acontece todos os dias e que implica rotina de repetição. À rotina relaciona-se a idéia de caminho, de rota, que, por sua vez, pode estar ligada semanticamente à ruptura, corte, rompimento. É, pois, nesta perspectiva que serão ancoradas as interpretações sobre as formas como os jovens deste estudo fabricam sua própria vida, reinventando seus modos de ser jovem a partir de sua situação juvenil e aprendendo em suas trajetórias não-escolares a partir das suas experiências cotidianas.

Observando os meandros do cotidiano juvenil de uma periferia urbana - nos usos que os jovens fazem de seus tempos, nas linguagens que utilizam para definirem-se e para expressarem a reflexão que fazem de suas trajetórias e de suas aprendizagens, nos mapas de trânsito traçados a partir do inventário dos usos dos seus tempos - é possível perceber que, mesmo naquilo que se repete

todos os dias, ou seja, na rotina, ocorrem rupturas e reinvenção dos modos de viver a juventude, em geral, a partir das culturas juvenis. Olhar o jovem através de seu cotidiano exige percebê-lo através dos conteúdos da sua experiência, considerada por Melucci (2004, p.14) como uma construção artificial, e, também, através dos limites naturais das experiências, ou seja, do seu corpo e sua raiz biológica.

A opção por esta perspectiva metodológica justifica-se por configurar uma postura de abertura ao novo e ao inusitado, além de se valer de um conjunto de instrumentos que permitem “escavar o cotidiano”, numa espécie de arqueologia que tenta desencobrir o que está oculto. Dessa atitude decorrem tentativas de apreender e de compreender algo que está ali presente, em estado bruto, para ser talhado, detalhado, “escovado” (como os ossos que o arqueólogo descobre), mas que os condicionamentos arraigados às lentes interpretativas convencionais acabam por embaçar à visão e à percepção.

Por ser fortemente sublinhada pela lógica da descoberta e, portanto, acompanhada pela dúvida e pela incerteza, esta perspectiva metodológica não é livre de angústias, de tensões e de crises. Ela requer uma “transformação revolucionária da visão”, conforme sinaliza Kuhn (1995, p. 147) como se o estudioso passasse a usar instrumentos de observação (óculos) com lentes que invertessem as imagens. Desse modo, num primeiro momento, o mundo se mostra de cabeça para baixo, de forma nebulosa e pouco nítida. O esforço em desembaciar as lentes é permanente e exige vigilância constante para evitar os “enquadramentos” e para proporcionar ver e mostrar o que é observado na realidade investigada. Segundo Pais (2003 a, p. 29), ao passear por caminhos que cruzam “rotina e ruptura”, a sociologia do cotidiano passa um pente fino na paisagem social, em busca dos significantes mais do que dos significados. Em seu percurso, mantém-se aberta a tudo que acontece, mesmo quando, aparentemente, nada ocorre.

O verdadeiro desafio que se coloca à sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da “aparente” rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica (PAIS, 2003 a, p. 31).

Ao deslizar seu olhar pelo social, a sociologia da vida cotidiana procura, num acercamento da realidade, converter o cotidiano em permanente surpresa (p. 26). Neste itinerário, o observador é desafiado o tempo todo a imaginar, a descobrir e a construir a realidade que observa (2003 a, p.27). No entanto, “a realidade social não é facilmente acessível ao investigador, pronta a entregar-se ao primeiro sinal de galanteio” (PAIS, 2003 a, p. 13). Para apreender a realidade a partir do cotidiano, compreender os modos de ser jovem numa periferia urbana e as aprendizagens que se processam pela experiência, é necessário que o pesquisador faça uso de alguns instrumentos para “escavar o cotidiano” que pretende descobrir, desvendar, interpretar.

As teorias e os conceitos são alguns destes instrumentos, mas não podem engessar a ação do investigador ou condicionar seu olhar para a realidade observada. Eles podem ser evocados como “companheiros de viagem” e chamados ao diálogo na interpretação dos dados construídos no campo de investigação, pois: “Os conceitos e teorias devem entender-se como instrumentos metodológicos de investigação ao serviço da capacidade criadora de quem pesquisa” (PAIS, 2003 a, p. 31).

Nesta busca, o método é um coadjuvante, não um “molde” preparado *a priori* a ser “adaptado” à realidade social, correndo o risco de produzir imagens distorcidas daquilo que se passa no cotidiano.

À sociologia do quotidiano interessa mais a mostraçãõ (do latim *mostrare*) do social do que a sua demonstraçãõ, geometrizada por quadros teóricos e conceitos (ou preconceitos) de partida, bem assim como por hipóteses rígidas que à força se procuram demonstrar num processo de duvidoso alcance em que o conhecimento explicativo se divorcia do conhecimento descritivo e compreensivo (PAIS, 2003 a, p. 30).

O método, na sociologia da vida cotidiana, estaria próximo ao que Becker (1999, p. 12) afirma sobre suas preferências por um “modelo artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz as teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo feito”. Em outras palavras, o pesquisador seria o autor e o compositor da sinfonia que constrói, dando sentido às vozes que evoca como co-autoras de sua obra, em seus trajetos investigativos.

Os riscos de se tomar um quadro teórico de partida ao pesquisar são considerados por Pais como um “modo rígido e teimoso” que leva a “captar as realidades que nele se podem encaixar”. Ao contrário, na sociologia da vida cotidiana, “o esforço de teorização aparece indissociável da prática de pesquisa”, movida pela “necessidade em dar resposta a dilemas e interrogações concretas que desafiam a imaginação sociológica” (PAIS, 2003, p. 41).

A sociologia da vida cotidiana explora os “desvios” das rotas do cotidiano, que “possibilitam o desenvolvimento de teorias em função dos achados de “trabalho de campo” ou das descobertas induzidas por uma sensibilidade teórica” (PAIS, 2003, p. 44). “São nas brechas do saber consolidado que se dão as possibilidades criativas e de desvio” (PAIS, 2003, p. 46). Sua atenção está centrada nos detalhes da vida cotidiana, na recusa ou impossibilidade de ver a totalidade. Segundo Pais:

O que se reivindica não é uma sociologia distraída, mas antes uma sociologia que, distraíndo-se nos pormenores, possa fazer as suas descobertas contemplativamente. E contemplar significa dar prioridade à percepção imaginosa porque a primeira percepção global, derivada da contemplação de uma qualquer obra ou realidade, não é traduzível em palavras, não corresponde a um conceito preciso na mente de quem olha (PAIS, 2003 a, p. 47)

Entretanto, a exaltação dos detalhes, dos pormenores, pode, eventualmente, ser reveladora das estruturas sociais, permitindo recompor o todo através das partes, pois, através do pequeno, do ínfimo, da dobra, da sobra ou da sombra, é possível ter uma idéia de como as práticas sociais cotidianas são produtoras da estrutura social e como esta última acaba por influenciar as primeiras.

No caso da pesquisa com jovens, Melucci (1997, p. 5) defende a idéia de que as tendências que emergem no âmbito da cultura e da ação juvenil devam ser entendidas, simultaneamente, numa perspectiva macrosociológica e microsociológica, de forma a entrelaçar as experiências individuais na vida diária com a estrutura social. Conforme este autor,

As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e

das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos (MELUCCI, 2004, p. 13).

Em termos deste estudo, posso antecipar que as aprendizagens não-escolares ocorrem nos processos de socialização onde, no sentido microsociológico, são percebidos os contextos de vida dos jovens, o que aprendem e como aprendem, através das estratégias de que fazem uso para reinventarem-se, por meio das culturas juvenis, em contextos de intensa *pressão do cotidiano*. O enigmático, neste caso, envolve a percepção de como isso ocorre, como estas aprendizagens e estratégias são processadas e como elas circulam pelos enunciados que os jovens produzem sobre seu cotidiano. Assim, é preciso estar atento tanto ao sentido macro como ao sentido micro da socialização.

Vale dizer ainda que o estudo da experiência cotidiana é, segundo Melucci (2004) “sempre parcial, como o olho de quem olha”. Os itinerários construídos pelos desvios não ocorrem sem riscos de dispersão, de trânsitos por caminhos incertos ou sem fronteiras. Mas são justamente as dúvidas, as incertezas e as interrogações que desafiam à criação, em direção a desfazer o incômodo gestado a partir delas. A sociologia da vida cotidiana se constitui numa sociologia escavadora dos detalhes, cujas brechas intersticiais do social despertam o interesse e roubam o olhar do pesquisador. Nesse caso, desvio pode ser entendido como rota alternativa, afastada do caminho mais tranqüilo que permite a visão de longo alcance ou da quase totalidade da rota.

Os métodos e técnicas de natureza etnográfica compõem o conjunto de instrumentos que o pesquisador do cotidiano pode considerar e carregar consigo para o campo de observação. A “descrição” em detalhes da realidade observada através do “diário de campo”<sup>5</sup>, é elemento importante para quem deseja adentrar pelos caminhos do cotidiano. A necessidade de registrar quase tudo o que o olho do observador vê no cotidiano torna-se quase uma obsessão, uma ânsia estimulada pela pergunta, pelas inúmeras perguntas, dúvidas e incertezas que surgem a partir da própria descrição e leitura do descrito.

---

<sup>5</sup> O uso do diário de campo como instrumento de pesquisa e a descrição como postura metodológica serão detalhados no capítulo 4, denominado “Os percursos metodológicos”.

O cotidiano está impregnado de enigmas à espera de decifração. “Decifrar enigmas implica, pois, estudar a natureza das mensagens por eles encobertas e o sentido dessas mensagens” (PAIS 2003 a, p. 57). Os enigmas carregam consigo ironias que podem nos levar a não perceber “as distinções entre as descrições do descritor e as do descrito”, aumentando os riscos de ficar “sem saber como se escreve, por detrás do que se descreve...” (PAIS 2003 a, p. 60). A descrição e a análise dos dados empíricos convidam à reflexão e esta, ao diálogo com a teoria.

A “imersão etnográfica” configura tentativas de “encharcamento” à realidade observada e implica, ao mesmo tempo, em aproximação e distanciamento. Para Pais (2003, p. 22), “é a conjugação destes dois níveis analíticos que, possivelmente, dará razão de ser à sociologia da vida quotidiana, particular forma de percorrer o social à luz rasante do quotidiano”. Uma abordagem de natureza etnográfica agrega estratégias de observação e de descrição, evidenciadas na narração. Winkin (1998, p. 132), define a etnografia como uma arte e uma disciplina científica, que convoca competências de saber ver, saber estar, de forma interativa com os outros e consigo mesmo, e, em especial, em saber escrever. Importante ter presente que a observação pode interferir no campo de investigação já que, segundo Melucci (2005, p. 37), ela “é um tipo particular de relação social que intervém de qualquer maneira no campo e o modifica”. O autor considera a narração como processo integrante da construção teórica e metodológica de seu objeto de estudo.

Para Melucci (2006, p. 22), a pesquisa é uma prática social situada, na qual as palavras permanecem como a sua matéria-prima. A palavra é o instrumento através do qual a narração descreve e analisa o vivido, o percebido e o concebido (MARTINS, 1996), porém, ela nem sempre é pronunciada e registrada. Muitas vezes se torna palavra silenciada e, nem por isso, menos inquietante: “Da mesma forma que o dizer não apenas desvenda como oculta, o silêncio também revela no que aparentemente encobre” (PAIS, 2006, p. 25). O silêncio é um desafio que os pesquisadores de jovens enfrentam com frequência, pois nem sempre o diálogo entre observador e observado acontece através de palavras verbalizadas oralmente. Entra aí a arte de escutar, observar os símbolos e as subjetividades que se fazem presentes, por exemplo, no momento da entrevista, lançando mão de outras estratégias para cumprir a tarefa de “arqueólogo do cotidiano”.

A pesquisa é uma prática de observação, diz Melucci (2005, p. 40-41) e, como tal, coloca em relação a ação, a linguagem e a vida cotidiana dos sujeitos. Embora a narração seja distinta da ação, faz parte dela como elemento constitutivo. A narração é, segundo Pais (2003 a, p. 64), “um caminho *escuro* que se vai clareando à medida que se vai fazendo, isto é, à medida que o percorremos, porque “andando se faz o caminho” [...]”. A narração conta como o cotidiano acontece e a interpretação lhe dá inteligibilidade, através da evocação de novas palavras e de novas vozes. “Ao narrar, procedo a uma análise combinatória de observações dispersas que ganham sentido (analítico) no próprio processo (descritivo)” (PAIS, 2006, p. 24). As palavras narradas devem ser cuidadosamente escolhidas de modo a representar a interpretação construída a partir delas. A interpretação é uma construção e impõe ao pesquisador a responsabilidade de comunicar através das palavras o que fica por dizer, por analisar ou por questionar.

Além de instrumentos, o pesquisador do cotidiano pode lançar mão de estratégias de observação do cotidiano implicado em sua pesquisa. Nas pesquisas com jovens, é importante observar os usos que eles fazem de seus tempos cotidianos e os territórios que escolhem para suas práticas culturais. Nesta pesquisa, recorri a “orçamentos de tempo”, tomados de forma qualitativa nos “inventários dos usos dos tempos dos jovens”, os quais possibilitaram a definição dos “mapas de trânsito” por espaços sociais, por acreditar que tempo e espaço são categorias que concorrem na produção da vida cotidiana. Na análise e interpretação destas estratégias que se constituíram em procedimentos, as vozes juvenis produziram novos ecos, através de novas narrativas sobre a ação, tanto deles como minhas. As linguagens cotidianas dos jovens podem ser tomadas como metáforas na interpretação do que se passa no dia-a-dia desta categoria social. As metáforas são recursos de linguagem utilizados e aproveitados das narrativas dos interlocutores empíricos e teóricos, que se convertem em tentativas de interpretação da ação diária dos atores. Segundo Pais (2003, p. 18), “as metáforas desempenham o papel de ‘transportar idéias’, perfazem um meio de ‘redescrever a realidade’”.

As narrativas dos jovens deste estudo constituem a matéria-prima do conhecimento construído no campo de investigação. Suas palavras são tomadas

muitas vezes como metáforas para a constituição de categorias analíticas ou mesmo para aprofundamentos teóricos. Constituem-se em bússolas cognitivas para a busca dos aportes teóricos, a fim de interpretar o que é dito, tanto numa dimensão vertical (nas trajetórias de cada jovem), como numa dimensão horizontal (no conjunto das trajetórias dos jovens entrevistados), através das categorias que emergem na análise. Os referenciais teóricos apresentados neste capítulo são, portanto, eco do trabalho de campo, pois, a partir do contato mais estreito com o cenário e com os atores da pesquisa, fui construindo relações e estabelecendo pontes entre a empiria e a teoria, num “diálogo em três dimensões”: com meus interlocutores empíricos, com meus interlocutores teóricos e com meus conhecimentos tácitos, objeto de estudo e problema de pesquisa.

Assim, como Melucci (2004, p. 16), afirmo que, como observadora, não estou fora do campo que descrevo e, por isso, posso estar impregnada por um olhar apaixonado, idealizado, fragmentado e algumas vezes até ingênuo. A pesquisa como forma reflexiva, ou seja, como conhecimento do conhecimento, implica em prática cultural que modifica a relação entre o observador e o campo. A dicotomia “observador/campo” dá lugar à relação “observador-no-campo”, remetendo ao destaque dado por Melucci (2005, p. 33): “Tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa”. Ao mesmo tempo, se faz presente o inevitável distanciamento cultural que separa o investigador da realidade que ele pretende investigar (PAIS, 2003, p. 22), No meu caso, a identidade de pesquisadora teve que ser construída com os sujeitos de minha pesquisa e levou algum tempo, pois minhas múltiplas identidades - professora, mulher, representante do mundo adulto, pertencente a outra classe social – certamente afetam e ativam o imaginário dos jovens em relação com suas experiências anteriores, tendo em vista as representações construídas em torno delas, com outras pessoas e em outros contextos sociais.

Tomar o cotidiano juvenil como perspectiva de análise requer trânsitos pelos princípios até aqui explicitados, aos quais é possível agregar ainda a importância da escolha de métodos adequados para a análise dos dados que são construídos no campo das pesquisas. Não basta, portanto, “recolher” um conjunto de narrativas sobre o cenário e os atores se não é dado o devido tratamento a



eles, seguindo os mesmos princípios fundantes das fases anteriores. A análise textual qualitativa faz parte de minha escolha para esta fase da pesquisa. O desafio igualmente ético e responsável está na interpretação e no modo como os resultados das pesquisas são comunicados, ambos considerados como formas de narração. Diante disso, o pesquisador em pesquisa social se transforma num tradutor dos sentidos das linguagens e percepções produzidas numa determinada realidade (MELUCCI, 2005, p. 34-35).

Os caminhos da sociologia da vida cotidiana, trilhados com apoios na etnografia, são recursos que possibilitam o desempenho do papel de “intérprete” que o pesquisador exerce, uma vez que as narrativas dos jovens são carregadas de conhecimentos e informações sobre o modo de reproduzirem ou modificarem as normas socialmente construídas. Como já foi dito, este caminho não se faz sem conflitos, sem dúvidas e sem incertezas, pois as perguntas servem para mobilizar em direção à construção de respostas, sempre parciais e provisórias sobre a realidade que nos é dada a ler.

### 3.2 PARA ALÉM DA HEGEMONIA DA FORMA ESCOLAR, OS PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO-ESCOLARES

As reflexões que proponho neste item partem do contexto social a que estão submetidos os jovens da pesquisa, em especial dos seus percursos escolares, sublinhados por experiências de fracasso como forma de compreender sociologicamente a problemática da exclusão social e escolar, os fatores endógenos e exógenos que as provocam, em relação com a crise que se instala nessa instituição no período da segunda modernidade.

Percorro as representações construídas socialmente sobre a instituição escolar e a história da hegemonia de sua forma a partir de um olhar para os seus mitos fundadores, que se mostram abalados e não aparecem mais com a centralidade de sua gênese. Apresento as conceitualizações produzidas em torno da educação escolar e não-escolar e proponho uma mudança de eixo de análise, saindo da escola e penetrando nos meandros dos tempos cotidianos dos jovens

da pesquisa, em tentativas de compreender como se dão os processos educativos não-escolares e a sua relação com os “saberes de experiência feito”, a partir da categoria “estoque de conhecimento à mão” (SCHUTZ, 1979).

### **3.2.1 Exclusão social e exclusão escolar: fatores endógenos e exógenos do insucesso**

Os jovens desta pesquisa têm, na sua grande maioria, uma trajetória marcada pelo insucesso escolar<sup>6</sup>. Com exceção de uma jovem, todos os demais (dezessete) viveram a experiência da reprovação, acumulando anos de defasagem idade/série. Esse insucesso foi provocado tanto por fatores externos ou exógenos como por fatores internos ou endógenos à escola.

No conjunto dos fatores exógenos, é possível citar, entre outros, o abandono da escola pela necessidade de colaborar com a família no cuidado dos irmãos menores ou nas tarefas domésticas (mais comum entre as meninas, mas presente também entre os meninos); a desistência dos estudos pelas mudanças de endereço e dificuldades de adaptação à nova escola; ausência de vagas em escolas próximas à nova residência; gravidez precoce; conjugalidade; impossibilidade de conciliar a trajetória escolar com o início da trajetória profissional, marcada, na maioria das vezes, por emprego precário e informal.

Muitos jovens da pesquisa fizeram suas transições para a vida adulta pela profissionalização precoce, interrompendo a escolarização ao ingressar no mundo do trabalho. Ao agirem assim, revelam haver projetado, para um futuro não muito distante, o retorno à escola e à conclusão da escolaridade obrigatória, o que foi obtido, em geral, através de programas ou políticas compensatórias, como é o caso da educação de jovens e adultos, presente na trajetória da maior parte deles (exceto duas jovens). O sonho de concluir a escolarização obrigatória ou avançar em direção ao Ensino Médio e/ou Ensino Superior foi abandonado e retomado por inúmeras vezes, e nenhum dos jovens em idade de freqüentar o Ensino Superior ingressou na universidade.

---

<sup>6</sup> As trajetórias dos jovens da pesquisa serão detalhadas no capítulo 5 – Os percursos juvenis.

Suas trajetórias podem ser caracterizadas por um duplo processo de exclusão: a exclusão escolar (da e na escola) e a exclusão social. Estas se interpenetram, têm fronteiras muito tênues. Isso indica que os fatores endógenos e exógenos da exclusão escolar devem ser analisados frente a um conjunto de situações que marcam a realidade brasileira e mundial e afetam diretamente as biografias dos jovens das classes populares, sujeitos dessa pesquisa.

Um primeiro passo nesta direção é observar que o conceito de exclusão social tem se apresentado com um tratamento natural e objetivo, sem um distanciamento crítico, ao invés de ser tomado como uma construção social. Para Alves e Canário (2004, p. 983) a banalização do conceito de exclusão social encerra uma fragilidade analítica, pois “representa uma facilidade de linguagem que esconde uma dificuldade de análise”. Nos estudos que os autores fizeram sobre a relação entre as transformações dos modos de regulação do sistema educativo português e os fenômenos de inclusão/exclusão social entre 1988 e 2000, a palavra “exclusão” aparece como “lugar-comum” (*topoi*), ou seja, como banalidade universalmente aceita, que se transforma em verdade não questionável. Para os autores, “(...) mais do que designar uma realidade de facto, o conceito de exclusão social representa, nos anos 90, uma proposta de releitura da realidade social que está longe de ser neutra”. Concluem que, com a globalização, os problemas sociais são vistos como problemas de exclusão e os problemas educativos são atribuídos à modernização, por isso há necessidade de se proceder a desconstrução sociológica do problema da exclusão social, desnaturalizando-o.

A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenómeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um outro fenómeno, este interno à escola (exclusão escolar), exprime, não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenómenos de natureza social cuja origem se situa no mundo do trabalho (p. 1005).

Em termos de Brasil, Sposito (2002, p. 21), afirma que “a expressão “processo de exclusão social” reúne, de forma ampla, um leque de situações e sujeitos designados de modo bastante impreciso pelos pesquisadores”, pois, “ora

são menores carentes, trabalhadores de rua, meninos de rua, crianças excluídas, etc”. Diz ainda “tornar-se necessário, preliminarmente, que a própria área reconsidere o uso indiscriminado da palavra exclusão, que passa a cobrir uma gama tão própria de situações, tornando pobre o seu uso”. Para ela, “ao ignorar os fenômenos da nova desigualdade e da inserção precária, como afirma Martins (1997), retira-se da noção o seu caráter processual e se estabelece, na prática, uma atribuição estática da condição do sujeito”. Para Martins (2003, p. 26-27), sociologicamente falando, a exclusão não existe, o que acontece é um uso equivocado da exclusão no discurso corrente, transformada numa palavra mágica que explicaria tudo.

Um segundo ponto parece reforçar que as mudanças transcorridas no mundo do trabalho estão na raiz dos fenômenos de exclusão social e afetam profundamente a instituição escolar, promotora, nas últimas décadas, de acesso massivo à escolarização como forma de oportunizar a igualdade de oportunidades. A crise que afeta o compromisso político estabelecido, durante o fordismo, entre a democracia e o capitalismo, está associada a um conjunto de fenômenos aparentemente contraditórios: por um lado, ocorre um acesso mais democrático a níveis cada vez mais elevados de escolarização, mas, por outro, acontecem desigualdades sociais cada vez mais acentuadas. Tais fatores, entre outros, resultam na necessidade de reequacionamento do papel da educação e da escola, diante de um quadro que é produto da modernização, do progresso e de novas formas de regulação social (ALVES e CANÁRIO, 2004, p. 1006).

Um outro ponto a ser considerado, observando os dados da educação nacional, a partir do processo de democratização do acesso à escola, é que parcela significativa da população em idade escolar que estava fora da escola antes da década de noventa começou a ter garantias de direito ao acesso. Esse fenômeno se intensificou a partir de dois marcos da educação brasileira: a escolarização obrigatória para as oito séries do Ensino Fundamental (Lei 5692/71) e a criação e regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990). Aliada a esses movimentos, a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) instituiu princípios que os Conselhos de Educação (municipais e estaduais) traduziram em seus pareceres, indicando a acolhida de todas as crianças e adolescentes na escola em qualquer época do ano. Com o novo

quadro, mais de noventa e sete por cento das crianças em idade escolar passaram a freqüentar a escola. A estes aspectos é preciso ainda somar o fato de, em 2006, ter sido ampliado o direito ao acesso à escola, com a implantação gradativa, nas escolas brasileiras, dos nove anos de escolarização obrigatória para o ensino fundamental.

Este fenômeno é percebido na amostra de meu estudo, pois, ampliam-se as condições concretas de continuidade na escolarização de jovens das classes populares, por exemplo, com a expansão da oferta do acesso ao Ensino Médio em escolas públicas e a criação o PROUNI (Programa Universidade para Todos) minimizando, aparentemente, as desigualdades. Também se observa que, com a municipalização do ensino, gradativamente implantada a partir da década de 80, recursos financeiros das unidades federativas do país (estados) foram canalizados para a ampliação do número de escolas de Ensino Médio em bairros das periferias ou em escolas-pólo, de modo a facilitar o afluxo dos jovens menos favorecidos a aceder níveis mais elevados de escolaridade.

Por outro lado, fatores exógenos, relacionados à estrutura social de uma cidade como Caxias do Sul, que vê seu cinturão de pobreza aumentar cotidianamente, em virtude de seu potencial pólo metal-mecânico gerador de empregos e elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), provocam o insucesso escolar e o ingresso precoce no mundo do trabalho, quase sempre em caráter precário, como estratégia de sobrevivência adotada para a ampliação da renda familiar. Com isso se verifica um processo que Dubet (2003) denomina “as desigualdades multiplicadas”, pois o insucesso escolar e o abandono precoce da escola restringem as oportunidades de autonomia desses jovens. É comum, nas narrativas dos jovens entrevistados, ouvir que para ser alguém na vida, tem que estudar, mas é também freqüente o reconhecimento de que *é difícil trabalhar o dia inteiro no pesado, puxando concreto, e depois ir prá escola estudar, de noite.*

O sonho em retomar os estudos nunca é abandonado e é efetivado através de múltiplas tentativas, possibilitadas, quase sempre, pelos programas de caráter compensatório (tanto públicos como privados). Nem sempre as motivações para estar ou retornar à escola são de ordem interna ou por escolha própria. Os sentidos da escola, para esses jovens, são um misto de obrigação - por vezes sofrimento e invasão cultural - simultâneos a uma relação instrumental. Prevalece

o mito da ascensão social em convivência com a necessidade da certificação imposta pela concorrência no mercado de trabalho (ABRANTES, 2003 e 2003a; CANÁRIO, 2005 e 2006), gerando predisposições diferenciadas à escola. Ela é valorizada como espaço de encontro e para o exercício das sociabilidades (DAYRELL, 2001). Embora alguns a tenham abandonado durante o percurso, é freqüente encontrá-los no pátio durante o dia e à noite, conversando com os amigos nos horários de entrada e/ou saída das aulas.

Observa-se, então, um novo tipo de exclusão sendo produzido nas últimas décadas com a entrada da população em idade escolar no Ensino Fundamental. Neste caso, ela não é mais atribuída à ausência de vagas, mas a uma inclusão precária dos alunos no sistema de ensino (HADDAD 2007), caracterizando o que Bourdieu (2001) denominou de “os excluídos do interior”. Aqueles que estavam fora da escola ingressaram nela, gerando um novo desafio para a instituição: trabalhar com a diversidade cultural e social que chega até ela todos os dias. Na travessia, entre a perspectiva da escola elitista, que privilegiava alguns, para a perspectiva da escola de massas, que passou a receber todos, estratégias são evocadas a entrarem em cena, não apenas para garantir o acesso, mas também, e principalmente, para assegurar a permanência das crianças e jovens com sucesso. Reside aí um ponto nevrálgico, pois a escola e seus atores não estavam, não estão e talvez nunca estarão “preparados” para a ruptura com a hegemonia da “forma escolar” que se encontra cristalizada no cotidiano, passando a considerar os jovens como “habitantes legítimos da escola” (ARROYO, 2004), não homogeneizados como alunos, mas como pessoas que têm história, interesses e experiências para além de suas trajetórias escolares.

O modelo de socialização com centralidade nos processos educativos escolares pode ser um dos elementos responsáveis, entre tantos outros, pelos fatores endógenos da exclusão escolar, ou, em outras palavras, pela gênese do fracasso escolar que, segundo Patto (2000), é um fenômeno produzido. Pela sua incapacidade ou até intolerância às novas configurações sociais da contemporaneidade, a escola passa a ter suas estruturas e certezas abaladas ou, melhor dizendo, a assistir à instalação daquilo que muitos autores denominam uma “crise da escola” (DAYRELL: 2006; ALVES e CANÁRIO: 2004; CORREIA e

MATOS, 2001). Esta, em grande medida, encontra-se associada às mudanças geradas pelo declive das instituições clássicas de socialização (DUBET: 2006).

### **3.2.2 A crise da escola e o esboroar de seus mitos fundadores**

A crise da escola está vinculada às mutações que a instituição escolar sofreu ao longo do século XX. Canário (2005; 2006) as sintetiza numa fórmula, localizando-as em perspectiva diacrônica, na qual “a escola passou de um contexto de *certezas* para um contexto de *promessas*, situando-se hoje num contexto de *incertezas*”. A “escola das certezas”, inserida no contexto histórico europeu da primeira metade do século XX, conseguiu funcionar como uma instituição porque atuava a partir de um conjunto de valores estáveis para “fabricar” cidadãos conforme um modelo cívico preestabelecido. Tinha um caráter fortemente elitista, centrado no favorecimento de percursos de mobilidade social ascendente em função do mérito, sem compromissos com a produção das injustiças sociais.

Com a expansão dos sistemas escolares e a democratização do acesso, proporcionado, na maioria dos países do primeiro mundo, no pós-guerra, a “escola das certezas” cedeu lugar à “escola das promessas”, fenômeno que, no Brasil, se faz presente por volta dos anos noventa. A “promessa” a que se refere o autor envolve desenvolvimento, mobilidade social, mais igualdade e justiça social. No entanto, as “promessas impossíveis” não foram cumpridas por conta da recessão do sistema econômico, levando o público escolar ao desencanto, o que veio a caracterizar a “escola das incertezas”. “Não podendo continuar a apresentar-se como uma instituição justa num mundo injusto, a escola está condenada a fazer subir os níveis de frustração do seu público” (DUBET, 1999, p. 982). Observa-se, então, a passagem de uma “procura otimista” para uma “procura desencantada” à escola, cujos indicadores estatísticos apontam para um acesso generalizado a percursos escolares cada vez mais longos, em convivência com o fenômeno da exclusão escolar. Para Dubet, esta é uma “exclusão relativa”. Ocorre a “inflação dos diplomas”, com retornos cada vez menos

reconhecidos financeiramente, porém, cada vez mais perseguidos por serem pré-requisitos na disputa de emprego também cada vez mais raro.

Para compreender a crise da escola tomando por base a fórmula proposta por Canário, é possível fazer uma transposição contextualizada para a realidade educacional brasileira, considerando os períodos históricos e os contextos sociais, econômicos e culturais dos jovens desta pesquisa. Nesses termos, a “crise da escola” acentua-se a partir da década de noventa e, portanto, teria alguns anos de defasagem em relação à Europa. Já chegamos à era da “escola das incertezas” ou ainda vivemos na era da “escola das promessas”? Um exercício de aproximação a estas respostas é feito nos capítulos subseqüentes, quando da apresentação e análise dos percursos juvenis, especificamente dos seus trajetos escolares.

Convém aqui detalhar a compreensão atribuída à expressão “crise”, bem como suas implicações nas mutações que a escola sofreu ao longo do século XX. Fala-se em crise da educação de forma generalizada, porém, é comum observar que a expressão está relacionada às especificidades de uma forma particular de educação, normalmente associada ao seu modelo escolar. De origem grega, o sentido etimológico de “crise” refere um momento de decisão, de mudança súbita e, por isso, não dissociado de dificuldades.

Segundo Melucci (2000, p. 30-31), a crise é um tipo particular de mudança e tem como peculiaridade certo caráter de evento ingovernável no qual se está mergulhado, com a sensação de não ter agido para obter aquele tipo de mudança, nem de tê-lo desejado.

Acrescentando, é possível dizer que uma crise se instala quando abala o curso normal das coisas, ou seja, quando provoca mudanças em algo já instalado e já conhecido, por exemplo, a “forma escolar”. Stoer *et al* (2001, p. 13), problematizam o conceito de crise de modo a não separá-la do ponto de vista de quem a sofre. Alertam para o fato de que a perturbação provocada pela crise relacionada com o mundo social pode pôr em causa a própria integração social, provocando abalo e desintegração das instituições sociais. Os autores afirmam que a crise da educação é dada a ler através da crise da escola e que a crise da educação escolar ocorre simultaneamente ao processo de transnacionalização da educação. Eles propõem “olhar o conceito de globalização através da janela da



educação”, tendo em vista que o campo educativo é marcado por influências de âmbito global e local, fazendo da educação um “*locus* onde se concentram efeitos, tensões múltiplas e variáveis”. Indagam, ainda: “o que esta janela permite ver e o que ela oculta?”. Segundo eles, a crise da educação traduz outras crises, mas, ao mesmo tempo, pode ser o resultado delas. A metáfora da janela é usada ainda para pôr em causa as fronteiras entre o interior e o exterior, ofuscados, velados pelas guarnições de cortinas que ocultam o olhar para além dela e, ao mesmo tempo, para aquilo que se passa no interior do prédio.

A crise gera conflitos, resistências, saudosismos e também desafios. A invasão da escola pelo social e o social invadido pela escola podem ser exemplos dos desafios que acompanham a crise, de modo que a escolarização e a missão atribuída aos profissionais da educação, neste contexto, se transformam em missões impossíveis. Em outras palavras, os problemas sociais contribuem para um alargamento das áreas de intervenção da escola, fazendo emergir um processo que Correia e Matos (2001) denominam de “pedagogização do social”, acompanhada por uma “banalização do pedagógico”, que desestabiliza o lugar ocupado pela escola como símbolo de distinção social e cognitiva. Com esta banalização, as figuras clássicas que habitam o campo escolar (alunos, pais, professores, noção de currículo) também são instabilizadas (CORREIA e MATOS, 2001, p. 95).

A crise da escola é afetada pela crise do modelo de organização social que centrou sua energia no processo de “modernização”, implicando uma crise estrutural simultânea, que envolve: as instituições responsáveis pela coesão social, o Estado-Providência; as relações entre a economia e a sociedade, o trabalho; os modos de construção das identidades individuais e coletivas e o sujeito (TEDESCO, 1999). Tais crises constituem o que Dubet (2006) denomina de o “declive das instituições”, interferindo no curso das profissões, dos sujeitos e dos indivíduos na modernidade. Certamente, uma das instituições mais afetadas pela coexistência entre as crises acima citadas é a família, outra variável que acentua os problemas de legitimação da instituição escolar.

Transversalizando esses momentos de ruptura, surge a “crise cultural”, que desbanca a centralidade socialmente transformadora atribuída à instituição escolar na sociedade moderna. A escola concorre em larga desvantagem com os

meios de comunicação de massa que lançam mão de recursos audiovisuais potentes para penetrar na subjetividade de seus consumidores, atraindo a atenção em crescentes processos de adesão. Com a televisão participando da socialização primária de crianças e jovens e, por que não dizer, dos próprios pais, não há como negar que a escola vê-se diante de uma imobilidade para superar o desafio da “*mediatização da vida social*” e para recuperar o seu papel socializador e legitimador (CABRAL, 2001). O papel socializador, portanto, não pode ser delegado em bloco a uma única instituição. Pelo contrário, a socialização dos jovens ocorre em múltiplos espaços e tempos, especialmente naqueles acentuados pela socialização informal ou, em outras palavras, pelas sociabilidades (CABRAL, 2001; DAYRELL, 2006).

As afirmações de Cabral (2001) auxiliam a interpretar a crise da escola ao fazerem relação entre a perceptiva da escola como direito e a perspectiva da escola como dever. O paradoxo do discurso homogeneizante da educação como direito e da “escolarização obrigatória” transcende fronteiras e converte-se em práticas que globalizam o ensino obrigatório para oito ou nove anos. Embora o sentimento de obrigação sempre tenha feito parte da história da forma escolar - num primeiro momento pelo afastamento da criança e do jovem do seio familiar e, mais tarde, com a “escola de massas”- o que era a exceção tornou-se a regra, sendo quase impossível pensar em crianças e jovens sem associá-los à escola. Com o evento da escola ocorre a invenção da infância e da juventude (DAYRELL, 2006; VIEIRA, 2005; ARRIÈS, 1981). O fator “obrigatoriedade” associado ao direito abala também a autoridade da escola e, em especial, os sentidos atribuídos a ela pelos jovens, agravando o tensionamento entre o campo da experiência e o horizonte de expectativas, pois as estruturas estáveis da escola tradicional fragilizam-se com as promessas e as incertezas da escola da modernidade. Segundo Cabral (2001), assiste-se o “esboroar gradual dos mitos fundadores da escola”, deixando-a simbolicamente desarmada perante a massificação, que já não legitima o prometido destino profissional dos alunos. A “instrumentalização dos saberes tende a retirar dos processos de aprendizagem muito da sua aura mítica, ameaçando em permanência o conteúdo efetivamente emancipatório do conhecimento de se transformar em mera matéria para estudar”.

O “saber obrigatório” evidencia uma naturalização da necessidade de aprender e, tanto estudantes quanto adultos interiorizam que a escolaridade é um “mal necessário”, parte integrante da condição do ser criança ou jovem. Esta naturalização faz com que até os menos interessados pelos saberes e pelo sucesso escolar se adaptem, mesmo que aparentemente, ao que parece ser a condição normal ou natural de uma criança ou de um adolescente (PERRENOUD, 1995, p. 77-78).

A educação promovida nas instituições escolares faz parte das realidades sociais e culturais, bem como os objetos vistos e utilizados na vida cotidiana, constituindo paisagens percebidas como naturais, que fazem parte de nossas vidas e que se esvaem em nossa consciência (SACRISTÁN, 2001, p. 11). Desse modo, a universalidade da educação, faz com que somente aqueles que não a dispõem de fato observem sua ausência. Sacristán compara esse fenômeno ao ato de respirar: só nos damos conta da importância da presença do ar quando ele falta. Ele quer dizer que a “naturalização” da escolaridade obrigatória universaliza, em diferentes culturas e sociedades, uma realidade escolar que é, ao mesmo tempo, representação e construção social, inventada pela modernidade para reproduzir seus valores e crenças em direção à “fabricação do cidadão” como já foi dito antes.

Num contexto de incertezas e de intensas mudanças, provocadas pela crise social, a escola segue afastada da cultura social, fortemente influenciada pelos câmbios sociais, permanecendo relativamente imutável e estática.

Para alterar esse panorama, muitas tentativas de ordem pedagógica foram levadas a efeito, como o deslocamento do eixo de preocupação do “como ensinar” para o “como o sujeito aprende”, considerando seus saberes prévios, problematizando-os, em busca dos limites explicativos que se encontram nos sujeitos, colocando-os em conflito, alimentando as dúvidas com os saberes sistematizados historicamente, contribuindo para a elaboração e para a expressão das sínteses provisórias do conhecimento (VASCONCELLOS, 1995; FREIRE, 1987). Embora sejam inovadoras, estas práticas ainda reproduzem a forma escolar e encontram dificuldades na construção de sentidos por parte dos jovens em relação ao trabalho escolar. Canário (2006, p. 100-101) atribui essa dificuldade à tendência escolarizante e administrativa, que reduz a territorialização

da ação educativa ao espaço escolar. Sustenta a necessidade de existir uma articulação da escola com os contextos sócio-culturais que a envolvem. Para ele, aos alunos deveria ser oportunizada a integração e o estabelecimento de relações entre a suas experiências escolares e todas as suas experiências de vida, uma vez que é isso que lhes permite a construção de sentidos. Uma maneira de reinvenção da forma escolar levaria em conta os problemas que a instituição cria aos alunos, e não a visão que os considera um problema. A crise da escola poderia ser analisada segundo três níveis: “macro”, quando envolve a articulação entre o sistema escolar e o mercado de trabalho, em relação com as desigualdades; “meso”, implicando territorializações entre o educativo e o escolar; e “micro”, correspondendo ao trabalho realizado pelos professores e alunos na relação com o saber (CANÁRIO, 2006, p. 104).

Quais são, então, os motivos da quase imobilidade da escola frente aos novos paradigmas sociais? Uma busca de sentido na história da forma escolar e nas representações cotidianas sobre a escola pode oferecer algumas pistas para a compreensão desse fenômeno, uma vez que os fatores exógenos acabam por gestar fatores endógenos, sublinhando a crise.

### **3.2.3 Mas, afinal, o que é a escola?**

A “escola das incertezas” já não pode ser caracterizada apenas como uma instituição. Dubet e Martuccelli (1998, p. 11-22) e Dubet (1994, 174-177) justificam esta afirmação dizendo que a escola já não funciona como instituição, pois as representações idealizadas que a concebiam como tal e que tinham o papel de “fabricar” atores e sujeitos, transformando valores em normas e normas em personalidades, já não permitem descrever o funcionamento real da escola. Ela não é mais uma máquina que forma indivíduos à sua imagem e gera insegurança a respeito de suas finalidades. A educação (escolar) já não cumpre o papel de assegurar simultaneamente a integração na sociedade e a promoção do indivíduo. Os sujeitos não se formam mais somente na aprendizagem de coisas que a escola propõe aos seus estudantes, mas sim através da capacidade que

cada um tem de governar suas experiências escolares, construídas numa vertente subjetiva e capaz de converter os atores em autores de sua educação.

Para Dubet e Martuccelli (1998, p. 60) “toda educação é uma autoeducação” e não é somente uma inculcação, mas também trabalho sobre si mesmo. A escola é menos uma instituição e mais uma organização de fronteiras flutuantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relações cada vez reconstruídas, já não podendo ser reduzida à forma burocrática geral que a encerra. Três funções básicas são depositadas na escola: a qualificação escolar; a educativa propriamente dita e a de socialização. Entretanto, os estudiosos chamam a atenção para o fato de que a socialização escolar não é toda a socialização, mas se desenvolve numa organização escolar que é caracterizada por uma “forma escolar”, ou seja, um conjunto de regras, exercícios, programas e relações pedagógicas que resultam do encontro de um projeto educativo e de uma estrutura de oportunidades sociais.

A crise que afeta a escola pode, portanto, estar associada à nostalgia das representações que acreditam ser possível à escola dar conta de todas estas funções (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 20). Um modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização produzindo um sentimento e uma “prática escolocêntrica” (CORREIA e MATOS, 2001; VINCENT *et al*, 2001) que encontra dificuldades para aceitar outras possibilidades organizativas surgidas em função dos contextos sociais contemporâneos. A escola tinha desde cedo, uma ordem (a ordem escolar) que se impunha a todos, ensinando a obedecer determinadas regras através da relação pedagógica. Esta relação não se daria mais de pessoa a pessoa, mas seria uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais. Os espaços e os tempos passaram à regulação e ao controle, de modo a não deixar lugar para o imprevisto. Pelo contrário, tudo é submetido aos princípios e regras reguladoras e mantenedoras da ordem.

O aluno é o indivíduo que corresponde a esta ordem, tomando consciência da necessidade de ser respeitoso e obediente, conhecedor de direitos e cumpridor de deveres. A criança e o jovem corporificam o sentido etimológico da palavra aluno, de origem latina – *alumnus* – significando algo que não tem luz e que precisa ser conduzido, iluminado. Tornam-se evidentes, neste processo, as relações de poder que se instalam, pois o aluno é discípulo, reproduz, segue o

seu preceptor que, por sua vez, também é seguidor de normas e regras estipuladas por outrem. A escola, no exercício de sua forma escolar, encontra-se ligada simultaneamente à apropriação de saberes e à aprendizagem de relações de poder (VINCENT *et al*, 2001, p. 16).

Concordo com Canário (2005, p. 61) que, ao invés de “crise da escola”, julga mais pertinente referir-se à “mutação da escola”. O autor afirma que a escola de hoje não seria mais a do início do século passado, nem tampouco a da “reprodução” descrita por Bourdieu, mas uma “escola que sofreu mutações que engendram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move”. O que é então a escola? Para Canário (2005, p. 61), é:

(...) uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica.

A escola e suas mutações podem ser compreendidas a partir de dois quadros: o da “distinção analítica” e o da “perspectiva diacrônica”. O primeiro observa a escola em três dimensões: como forma, como organização e como instituição. O segundo observa-a em três períodos históricos distintos: o das certezas, o das promessas e o das incertezas (CANÁRIO, 2005, p. 62-63).

Como “forma”, a escola está estreitamente ligada à dimensão pedagógica que é instituída através da “forma escolar”, centrada nos seus métodos e monopolizadora da ação educativa, em desvalorização dos saberes construídos para além do escolar. Esta dimensão vem sendo alvo da crítica sociológica sobre a educação. A “escola como organização” permitiu a transição dos modos de ensino individualizados para os modos de ensino simultâneo, de um mestre e seu aluno, para um mestre e sua classe. Esta distinção analítica corresponde aos modos de organizar os espaços, os tempos, as classes de idades e as modalidades de relação com o saber e é naturalizada historicamente, tornando-se quase invisível e contribuindo para a estabilidade da escola. A “escola como instituição” trabalha como um conjunto de valores estáveis e intrínsecos com a

incumbência de “fabricar” os cidadãos do futuro e de integrá-los socialmente. A partir de uma unificação da cultura, da lingüística e das políticas, a instituição escolar afirma-se como instrumento fundamental para a construção dos estados-nação.

Para compreender o que é a escola em nossos dias, procurei fazer um “passeio” pela história da educação e pela própria invenção da infância e da juventude, pois a educação escolar praticada hoje ainda sofre influências da história da forma escolar.

Nos moldes como é conhecida hoje, a escola, resulta do surgimento da infância, junto aos moralistas e educadores do século XVII, tanto na cidade como no campo, tanto na burguesia como no povo. O sentimento de infância, segundo Arriès (1981, p. 162), opunha-se a uma compreensão que transitava pela quase indiferença à criança, passando para um crescente apego à infância e à sua particularidade, expressa através da distração e da brincadeira que a tornava um brinquedo do adulto, chegando ao interesse psicológico e à preocupação com sua formação moral. Para o homem racional da época, a criança não era nem divertida nem agradável e até causava repugnância. Assim como a juventude, a infância era considerada idade da imperfeição, esboço grosseiro do homem racional.

Esses pensamentos produziram uma preocupação com a educação das crianças, numa verdadeira doutrina que multiplicava as instituições educacionais e a evolução dos hábitos escolares em direção a uma disciplina mais rigorosa (id. ibid. p. 141). As crianças eram afastadas das famílias e passavam a viver nos colégios, em convívio com outras crianças e com os mestres. Isso exigiu a definição de alguns princípios que passaram a figurar em práticas a partir do século XVII. Entre os princípios, pregava-se que “nunca se deveriam deixar as crianças sozinhas” e que seria preciso vigiá-las com cuidado. Elas deveriam “habituar-se desde cedo à seriedade” e a seguir uma espécie de “manual de civildade”, como forma de garantir a “decência”. Definia-se também o que deveria ser lido nos livros e o que poderia ser escrito (id. ibid, p. 143-144).

Do convívio com os adultos, nas artes do ofício, partilhando dos seus trabalhos e jogos, a criança passou a ser socializada fora da família, rompendo com um ciclo no qual, segundo Ariès (2001, p. 10), “durante séculos a educação

foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos”. Com isso, a criança passou a ocupar um novo lugar nas sociedades industriais, acompanhado por mudanças também na família. A escola tornou-se substituta da educação no convívio com os adultos, e a criança deixou de aprender as coisas que devia saber enquanto ajudava os adultos. Passou a funcionar como uma espécie de “quarentena”, num processo de “enclausuramento” que forçou a criança a aprender a vida, não mais diretamente misturada com os adultos, mas através da “escolarização” (ARIÈS, 2001, p. 11).

A escolarização da criança, nos finais do século XVII, fez parte de um conjunto de medidas, entre elas o grande movimento de moralização dos homens promovido pela igreja, justificando a necessidade de criação de normas de conduta ou um “manual de civildade” para a convivência nos novos espaços de “enclausuramento”, feito com o consentimento das famílias, que passaram a atribuir importância à educação. A família começou a se organizar em torno da criança, a se interessar e acompanhar os estudos dos seus filhos, tirando, assim, a infância do anonimato. (id. *ibid*, p. 12).

As pequenas escolas e os colégios eram responsáveis pelo prolongamento da infância e perfaziam um monopólio de sexo, embora não ainda de classe, pois as mulheres eram excluídas e tinham, portanto, uma infância curta e uma educação que não ultrapassava a aprendizagem doméstica. Somente no final do século XVII surgiu uma instituição de caráter moderno, destinada às meninas que nela ingressavam entre os 7 e 12 anos e saíam por volta dos 20 (id. *ibid*, p. 189).

A divisão em classes separadas e regulares aconteceu tardiamente, e dela existem indícios, ainda no século XVIII, de indiferença à repartição e à distinção das idades, que continuavam misturadas dentro de cada classe, freqüentada ao mesmo tempo por crianças de 10 a 13 anos e adolescentes de 15 a 20. Esta influência decorre da escola medieval, que era indiferente à idéia de idade e não tinha por objetivo essencial a educação da infância. “Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais” (ARIÈS 2001, p. 187). A divisão de classes por idades, a exemplo do se tem hoje em dia, surgiu somente ao final do século XVIII, e a fixação de uma correspondência mais rigorosa entre a idade e a classe, ocorre apenas no início do século XIX. As classes de idade surgiram a partir da



necessidade de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno (ARIÈS 2001, p. 174).

A socialização da criança, a partir do novo sentimento de infância, se faz pela via da socialização escolar, que tem por base o “princípio da separação”: das crianças frente o mundo adulto e dos saberes frente a sua aplicação prática. Com isso, criam-se situações de aprendizagem, selecionam-se conhecimentos com fins em si mesmos, distanciados dos contextos, exigindo capacidades de abstração antes não experimentados, afastadas da prática. Assim, a escola rompe com o modo de socialização prática (VIEIRA, 2005, p. 520), fazendo emergir a “forma escolar”.

De lá para cá, as relações sociais passaram a ser constituídas por formas relativamente recorrentes, dadas pela socialização escolar. Vincent *et al* (2001), ao relatarem os princípios organizativos das “escolas lassaleanas” e das “escolas mútuas”, existentes na França entre os séculos XVII e XIX, classificam as formas escolares de relações sociais em cinco características:

a) A escola como espaço específico, separado das outras práticas sociais, está vinculada à existência de saberes objetivados. Sua aparição é estimulada pela proliferação das culturas escritas, em detrimento das culturas orais;

b) A pedagogia se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir, tendo a escrita como mediação para adquiri-los. Ocorre a pedagogização das relações sociais de aprendizagem, indissociável de uma escrituralização dos saberes e das práticas. “O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir” (VINCENT *et al*, 2001, p. 29). Com isso, eram fixadas regras por escrito para que cada mestre as seguisse e as respeitasse sem possibilidades de modificações.

c) A codificação dos saberes e práticas escolares torna possível uma sistematização do ensino, de modo a permitir a produção de efeitos de socialização duráveis. Assim, a forma escolar de aprendizagem “se opõe à aprendizagem no âmago de formas sociais orais, pela e na prática, sem nenhum recurso à escrita (...) e à aprendizagem do ler e do escrever não sistematizado, não formalizado, não durável” (VINCENT *et al*, 2001, p. 30).

d) A escola é o lugar da aprendizagem de formas de exercício do poder. “Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras suprapessoais que

se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres”. As regras escritas regulavam a postura do mestre que era despersonalizada. “Os educadores dessas escolas põem fim ao “improvisado” que é a característica das aprendizagens não institucionais, não sistematizadas, não formalizadas, peculiares das formas sociais orais que colocam em cena determinadas pessoas que adaptam seu saber a situações particulares” (VINCENT *et al*, 2001,p. 32). Congelam-se os contextos e generalizam-se as práticas com um mínimo possível de interação, de modo a despersonalizar as relações sociais para construir o educando como aluno disciplinado a seguir a ordem e a interpretar o óbvio. Esse modelo de adestramento logo foi rejeitado no interior das “Escolas Mútuas” que passam a defender que tudo o que é ensinado deve ser explicado e que a disciplina não deve ser suportada, mas compreendida e aceita, num exercício de autodisciplina. No entanto, apesar da introdução dessas mudanças, a relação com as regras impessoais permaneceu e o rigor em seguir o manual e os seus códigos também, através de uma comunicação mecânica e hierarquizada.

e) Para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, era necessário dominar a língua escrita. “O objetivo da escola é ensinar a falar e escrever conforme as regras gramaticais, ortográficas, estilísticas, etc. (...) A escola é o lugar de aprendizagem da língua. (...) A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma *relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*”. (VINCENT *et al*, 2001,p. 34).

As características acima citadas, segundo os autores, indicam uma indispensável articulação entre as formas de exercício de poder e as formas assumidas pelas relações sociais de “aprendizagem”.

Assim, a forma escolar produz uma predominância nos modos de socialização das formações sociais e é atravessada também por formas de relações sociais diferentes, uma vez que a forma escolar não se detém às portas da instituição. O social, o cognitivo e a linguagem se entrelaçam. Os vínculos sociais se fazem através da linguagem que, por sua vez, tem o cognitivo como recurso para o estabelecimento das trocas. Mais do que ser “invadida” pelas relações dos diferentes grupos sociais que penetram na escola, a forma escolar ou o modo de socialização escolar acaba por predominar em outros espaços além da escola. “(...) A predominância do modo escolar de socialização se manifesta

pelo fato da forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais” (VINCENT *et al*, 2001, p. 39). Este fato pode estar associado ao que Perrenoud (1999) denominou de “fabricação da excelência escolar”, evidenciando as representações sobre essa predominância como uma construção intelectual, cultural e social. As pedagogias do tempo livre são exemplos da reprodução da forma escolar, nos espaços não-formais e informais de aprendizagem, nas quais os tempos, os espaços, os comportamentos e os conteúdos são regulados e controlados por regras quase sempre detalhadas e sistematizadas, a exemplo do que ocorre na escola.

O princípio da “separação”, que constituiu a infância e a juventude como categorias particulares, deu origem à forma escolar e fez proliferar os processos de pedagogização dos espaços sociais, com o intuito de garantir a sua educação. No caso das classes populares, essa preocupação era aumentada, pois era necessário salvaguardar crianças e jovens dos perigos da rua e das influências negativas da própria família. A escola como “instituição” abriu-se ao social e, mesmo assim, continua garantindo sua forma escolar, pois o modo escolar de socialização domina a socialização.

A escola organizada segundo este modelo está diante do ruir de seus muros, porém a forma escolar continua a garantir sua hegemonia não apenas no espaço escolar, mas no conjunto dos espaços sociais. Isso pode ser justificado porque a escola socializa menos como o “exterior” e, o “exterior” socializa mais como a escola. Portanto, é necessário não confundir forma escolar e instituição escolar. Segundo Vincent *et al* (2001, p. 46), “(...) precisamos reafirmar que a forma escolar não é estritamente confundida com a instituição escolar, nem limitada por ela, mas é transversal em relação a diversas instituições e grupos sociais”. Em outras palavras, os autores afirmam que “a instituição escolar paga o “sucesso” do modo de socialização do qual ela tem sido o principal vetor e do qual, pode-se dizer, não tem mais o monopólio” (2001, p. 47).

O que até aqui foi denominado forma escolar, a partir do olhar da Sociologia da Educação, no campo disciplinar da História da Educação, é denominado “cultura escolar”, entendida como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação

desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas” (JULIA, 2001, p. 42). Esta expressão é introduzida a partir da segunda metade dos anos noventa pelos historiadores da educação e é também definida por alguns autores como “gramática escolar” (VIÑAO, 2002, p. 70).

É preciso ter cuidado no uso destas expressões para evitar uma fixação demasiada nas continuidades e persistências da forma escolar ou da cultura escolar, descuidando das mudanças que ocorreram ao longo da história nesta “instituição”. Meu objetivo ao recompor parte dos princípios fundantes da escola e das características que compuseram a sua forma clássica de organização do ensino é identificar estas permanências para compreender a sua hegemonia nos dias atuais. Viñao (2002) alerta que o emprego da expressão gramática da escola ou cultura escolar deve ser feita no plural, pois elas sugerem uma construção e não uma estrutura única. Portanto, o que este texto enfatiza é a análise da forma ou cultura escolar presente na história da instituição e/ou organização escolar, numa tendência geral. Esta sim, continua em permanência, apesar dos câmbios sociais que aconteceram em seu exterior. A exemplo de Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 69), procuro abordar o passado numa perspectiva que colabore para a decifração do presente, rastreando continuidades e suas influências nas condições atuais de existência.

Acredito que o escolocentrismo tem origem no que Varela e Alvarez-Uria chamam de a “destruição de outras formas de socialização” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 83). Segundo eles, “a escola é uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração”. Talvez essa seja a característica mais forte da forma escolar, ou da “maquinaria escolar”, como dizem os autores, ainda presente em nossos dias. Com a institucionalização da educação em espaços específicos para a aprendizagem, inaugurou-se uma nova forma de socialização que rompeu com a relação entre a aprendizagem e a formação, existentes até então, nos ofícios das mais variadas naturezas. “Formação e aprendizagem (...) distanciar-se-ão cada vez, mais contribuindo para estabelecer a ruptura que persiste na atualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 84). A forma

pedagógica surgida desse movimento reforça a fissura com a vida real. Os saberes do senso comum das classes populares eram convertidos em não-saberes, em conhecimentos vulgares através da sua censura e da imposição de uma distância entre a verdade e o erro. O professor tinha o saber em mãos e convertia o saber sistematizado historicamente em saber escolar, estabelecendo censuras e julgamentos (dos saberes e dos alunos), o que acontece ainda hoje. Além de trabalhar com os recortes dos saberes construídos pela humanidade a partir de uma atitude de censura, a escola promovia a domesticação, convertendo a criança em mercadoria da escola sob o pretexto de prepará-la para, no futuro, vir a ser um bom e obediente trabalhador.

#### **3.2.4 Sair da escola para melhor compreendê-la: um trânsito pelos processos educativos não-escolares**

O conceito de educação alarga-se, envolvendo processos educativos mais amplos do que aqueles praticados no interior das escolas. Cultura e educação aparecem como conceitos associados, na medida em que se constituem em formas de interpretação, apropriação e transmissão do conhecimento produzido socialmente.

O acento da pedagogia sobre a instituição escolar faz com que os conceitos de educação e escola quase cheguem a confundir-se, como se qualquer possibilidade de intervenção sistemática de caráter educativo tivesse que se materializar na escola ou por meio dela, marginalizando outras formas de intervenção possíveis e reais. Entretanto, a educação abrange outras dimensões que vão além da “educação formal”. A partir dos anos setenta, elas começaram a ocupar espaços significativos no cenário da educação mundial e nacional, atraindo a atenção de pesquisadores e técnicos da área, bem como das políticas educacionais (TRILLA, 1998, p. 12).

Este movimento aconteceu na contramão da institucionalização da pedagogia, ocorrida na modernidade, e da definição de pedagogo por ela defendida: “mestre ao qual se dá o encargo de instruir e de educar um aluno, de

ensinar-lhe gramática e de vigiar suas ações”, o que imprimia um peso exclusivista à educação praticada nos espaços formais (LIBÂNEO, 2000).

Afonso (2001, p. 33) sinaliza que, com a proliferação das idéias em torno da nova ideologia da sociedade cognitiva ou sociedade da aprendizagem, a educação não-formal ganha espaços, aparentemente valorizando a educação e responsabilizando cada vez mais os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação. Um discurso em torno da formação ao longo da vida torna-se inevitável pela necessidade cíclica de requalificação tendo em vista as necessidades da economia e da manutenção das probabilidades pessoais em ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho.

Dubet e Martucelli (1998, id. *ibid*), complementam dizendo que o trabalho escolar não se realiza somente frente aos aspectos pedagógicos de mestres e alunos, mas envolve também a multiplicidade de relações e de esferas de ação. Assim, crianças e jovens convivem com suas identidades de alunos e aprendem a crescer em todas as dimensões de sua experiência. Estes atores têm uma vida fora da escola e administram as múltiplas dimensões que concorrem na construção de suas identidades. Suas experiências cotidianas participam da sua formação tanto quanto as aprendizagens escolares. Para compreender o que a escola “fabrica”, é necessário, portanto, compreender, de forma objetiva, como se constrói a subjetividade dos indivíduos não apenas através do estudo dos programas e métodos de ensino, mas procurando captar como os alunos constroem experiência, como fabricam relações, estratégias e significações através das quais se constituem. Esse processo exige um trabalho normativo e cognitivo que supõe um distanciamento de si, capacidade crítica e esforço de subjetivação. É o que tento cercar ao estudar trajetórias de jovens das classes populares de uma periferia urbana: através das narrativas sobre o seu cotidiano, procuro “capturar” os sentidos da escola e da educação para esses jovens e, principalmente, que aprendizagens são construídas nas suas experiências não-escolares.

Na segunda metade dos anos sessenta, estudos, preocupações e compreensões sobre os processos educativos não-formais são tematizados por vários autores (AFONSO, 1992; GOHN, 2005; TRILLA, 1993; SIMSON *et al*, 2001). Eles destacam a valorização da educação não-formal em diferentes

setores da vida social, alertando para o fato de que isso não significa desvalorizar a educação formal. Corroboram o fato de que a escola não é a única agência de socialização das novas gerações, nem o lugar privilegiado para a construção da cidadania, o que não significa desconstituir o papel da escola em favor da educação não-formal.

Para Afonso (2001, p. 31) “a justificação da *educação não-escolar* não pode ser construída contra a escola”. Segundo ele, o campo da educação não-escolar (informal e não-formal) sempre coexistiu com o campo da educação escolar, e a educação familiar pode ser o exemplo mais ilustrativo disso, pois a família é “reconvocada” ao seu papel na formação e na educação das crianças e dos jovens, sendo decisiva na construção de seus percursos individuais de escolarização.

A escola está em crise e por isso vem sendo questionada e repensada a caminho de uma reestruturação através de práticas que se mostrem inovadoras, apesar do peso da tradição que a acompanha. É preciso ter em mente que a escola, apesar de sua indiscutível relevância, constitui apenas um dos canais para a efetivação da função educativa (TRILLA, 1993, p. 11). Os jovens articulam os conhecimentos escolares com suas vivências cotidianas e carregam para dentro da escola também suas aprendizagens construídas nos espaços educativos não-escolares. No entanto, e infelizmente, nem sempre esse diálogo é assumido pela educação formal.

Para Trilla (1993, p. 16-17) a escola é uma instituição histórica que nem sempre existiu e que não pode ter a sua perenidade assegurada. O que é essencial a qualquer sociedade é a educação, a escola é apenas um momento do processo educativo global dos indivíduos e das coletividades. Com ela coexistem muitos e variados mecanismos educativos. Portanto, o estudo dos processos educativos que ocorrem fora da escola pode contribuir, inclusive, para melhorar a ação da escola.

Com base nestes pressupostos, a expressão educação não-formal começou a popularizar-se na linguagem pedagógica, mais precisamente, conforme aponta Trilla (id. *ibid*, p. 18), na segunda metade da década de sessenta, nos Estados Unidos, por ocasião da *Conference on World Crisis in Education*. A expressão, cunhada por P.H. Combs (apud TRILLA, p. 18),

inicialmente não distinguia a educação informal da educação não-formal. Porém, a partir de 1974, Combs e Ahmed (apud TRILLA, p. 19) passam a definir os conceitos de modo a facilitar as referências a um ou a outro processo educativo.

Assim, por “educação formal” entende-se o tipo de educação praticada nas escolas, seguindo certa organização e seqüência em seus procedimentos, com vistas a fornecer uma certificação ou formalização das experiências nela praticadas. É um processo educativo altamente institucionalizado, cronologicamente e hierarquicamente estruturado que se estende desde os primeiros anos da escolarização até os últimos anos do ensino superior. A “educação não-formal” aproxima-se muito da estrutura e organização da educação formal, porém tem maior flexibilização nos tempos e espaços, bem como nas mediações proporcionadas pelos conteúdos de aprendizagem, sem se preocupar com a certificação, embora possa fazê-la. Envolve crianças, jovens e adultos. A “educação informal” abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, constituindo-se em processo permanente e não organizado, mediante experiências primárias e suas relações com o meio ambiente (AFONSO, 1992, p. 86; TRILLA, 1993, p. 19).

A educação não-formal, mesmo ocorrendo em espaços e tempos além da escola, com características e compromissos de ser não-intencional, não-planejada, não estruturada, ainda conserva uma estrutura com intencionalidades preestabelecidas que se assemelham ao que ocorre no interior da escola, salvaguardadas algumas especificidades no que tange às dimensões de tempo, espaço e formas de interação. A maior flexibilização talvez esteja nas dimensões e concepções de tempo e espaço e nas metodologias empregadas. Os espaços são múltiplos (centros comunitários, centros culturais, igrejas e, algumas vezes, a própria escola) e os tempos da aprendizagem são flexíveis, não são fixados *a priori* e as metodologias tendem a respeitar as diferenças individuais. Esse tipo de educação é, em geral, também praticado por múltiplos atores sociais (professores ou não) incorporados em organizações da sociedade civil, com a presença ou não do Estado, como forma de “ocupar” o tempo livre dos jovens no turno contrário ao da escola ou de se “preocupar” com o atendimento das demandas geradas pela própria sociedade, compensando defasagens produzidas, por exemplo, pelo processo de exclusão social ou pelo fracasso escolar.



Na educação informal, os processos educativos tendem a ser mais espontâneos ou naturais, fugindo às intencionalidades da pedagogia, embora também carreguem uma boa dose de representações e de valores, especialmente no caso da educação familiar. A educação informal ocorre com maior flexibilização nos tempos, tem caráter permanente nas trajetórias de vida dos sujeitos e possui íntima vinculação com suas sociabilidades e suas formas de socialização.

Afonso (2001, p. 33) prefere caracterizar a educação não-formal e a educação informal sob a tipologia da “educação não-escolar”, pois a expressão permite dar conta simultaneamente de ambas, criando então a categorização educação escolar (formal) e a educação não-escolar (não-formal e informal). Defende que a sociologia da educação não-escolar deveria, também, analisar “processos educativos sem educadores” (1992, p. 92), pois entende que a uniformização e a tendência escolar ou escolarizante formalizam em demasia os processos informais. Para o autor, a análise de diferentes modalidades de participação dos sujeitos em processos educativos não-formais e informais seria muito útil no desvendamento das funções latentes dos processos de construção da aprendizagem pela mudança e na desocultação dos processos de apropriação de novos saberes sociais para aqueles indivíduos que viram frustradas suas expectativas em relação à educação formal.

O autor afirma ainda que a sociologia da educação não-escolar não é um novo objeto que origina uma nova ciência, mas a própria sociologia da educação dando conta de novas formas de educação e de novos contextos de aprendizagem, não confinados à escola tradicional, embora possam e devam constituir-se como um novo objeto real. Com base nisso, posiciona-se contrário à representação social e acadêmica da sociologia da educação reduzida à análise da escola e/ou dos processos sociais e organizacionais que condicionam a educação formal.

Na perspectiva defendida por Sposito (2003), há a necessidade de um olhar ampliado para outros agenciamentos presentes na formação e no desenvolvimento das novas gerações, sublinhando a perda do monopólio cultural da escola: “uma orientação mais aberta impediria não só que a sociologia da educação se transformasse, apenas em uma sociologia da escola, mas resultaria

em uma recusa à segmentação interna do campo de estudos que constitui a Sociologia”, na qual estaria contida a proposta de uma perspectiva não-escolar no estudo sociológico da escola.

Afonso (1992) não se posiciona frente à segmentação da sociologia e propõe uma “sociologia da educação não-escolar”, que estude como se caracterizam os contextos educativos informais com especial atenção aos não-formais, tendo em vista que configuram instâncias de reprodução ou mudança social (AFONSO, 1992, p. 85-86). Ao adentrar no assunto, indaga se é uma questão de reatualizar um objeto ou de construir uma nova problemática, pergunta também colocada por Gohn (2005, p. 91). Ao tentar respondê-la, Afonso diz que “a sociologia da educação (não-escolar) deverá caracterizar-se por atender, preferencialmente, aos contextos onde possam ocorrer processos relevantes de educação e aprendizagem não-formal” (p. 87).

Gohn (1999) assume posição contrária à divisão bipolar de educação escolar e não-escolar e opta por manter a classificação educação formal, não formal e informal, justificando que, ao considerar o escolar e o não-escolar, “tudo o que ocorre fora dos muros das escolas é pensado como aprendizagem não escolar e perde seu caráter de educação propriamente dita” (GOHN, 1999, p. 100).

Para Trilla (1993, p. 23), as classificações tripartites podem criar um problema de delimitação de fronteiras entre diferentes universos educativos, seu interior e seu exterior, na medida em que a educação formal e a educação não-formal têm entre si um elemento comum que, em tese, não é compartilhado pela educação informal, por exemplo, quanto à organização e à sistematização. Há, portanto, uma fronteira mais forte que separa a educação formal e a educação não-formal da educação informal. A maior parte dos argumentos utilizados para justificar essa separação refere-se ao caráter “não intencional” da educação informal. O exemplo mais clássico nesta direção é o da família, questionando-se, então, se pais e mães não teriam intencionalidade quando atuam na educação dos filhos. Assim, o critério da “intencionalidade” não seria o mais adequado para estabelecer as diferenças entre as duas classificações propostas: de um lado a educação formal e não-formal e de outro a educação informal. Outro argumento é relativo ao caráter metódico presente nas duas primeiras e supostamente ausente

na educação informal. No entanto, sabe-se que os meios de comunicação e a própria organização das cidades valem-se de procedimentos para atrair a atenção dos sujeitos ou para desempenhar uma ação educativa, respectivamente. Segundo o autor (1993, p. 26-27), “estaríamos diante de um caso de *educação informal* quando o processo educativo acontecesse indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais”, de maneira difusa, sem contornos definidos, como é o caso dos pais, que educam seus filhos ao mesmo tempo em que desempenham as obrigações domésticas, ou da cidade, que exerce uma ação educativa a partir de seu fluxo urbano.

As fronteiras entre a educação formal e não-formal tornam-se frágeis conforme o critério considerado para análise, se metodológico ou estrutural. Trilla opta pelo segundo e define a educação não-formal como “um conjunto de processos, meios e instituições, específica e diferenciadamente, desenhados em função de objetivos explícitos de formação ou de instrução, que não estão diretamente dirigidos à provisão dos graus próprios do sistema educativo regado” (1993, p. 30).

Para as reflexões aqui propostas, a expressão “educação não-escolar” melhor se articula com o problema de pesquisa e com o trabalho de campo realizado, pois a trajetória dos jovens pesquisados é sublinhada por uma presença intensa de processos educativos não-escolares que ocorrem para além dos espaços de educação formal e demandam análises e compreensões, indicando que os jovens constroem conhecimento em suas redes sociais e que há um vazio comunicativo entre esses conhecimentos e os valorizados pela escola. Eles podem ser construídos em experiências semidiretivas, como é o caso das aprendizagens que ocorrem a partir das atividades praticadas nas experiências de educação não-formal, ou em experiências mais espontâneas, vividas a partir da educação informal. É certo que isso ocorre e muitos pesquisadores apontam para estas potencialidades.

No presente estudo, pretendo ir além, tentando identificar quais conhecimentos são construídos a partir dos processos educativos informais dos sujeitos pesquisados e como estes jovens processam suas aprendizagens, a partir das estratégias de sobrevivência que lançam mão para enfrentar ou fugir da *pressão do cotidiano* por eles vivida e narrada.

Considerando a situação escolar da maior parte dos jovens entrevistados, às voltas com a experiência do insucesso escolar, procuro focalizar seus processos educativos não-escolares, especialmente os abrangidos pela educação informal, tendo em vista que esta é uma modalidade educativa presente desde os primórdios da existência humana, porém, recentemente reconhecida como tal.

A partir das narrativas dos jovens entrevistados e da “presença participante” (DAYRELL, 2001, p. 33), as questões foram surgindo de modo a alimentar o problema de pesquisa inicialmente desenhado: O que os jovens aprendem em seus percursos cotidianos? Que tipo de aprendizagens ocorrem nos espaços educativos não-escolares? Quais estratégias são construídas para fazer frente à *pressão do cotidiano* que se lhes apresenta em suas trajetórias? Como os conhecimentos escolares dialogam com os saberes cotidianos? De que forma os jovens evocam (ou não) os conhecimentos escolares e as suas experiências anteriores na solução dos seus dilemas cotidianos? Face à natureza das questões, o trânsito pelos pressupostos da educação não-escolar pode contribuir para alimentar teoricamente os dados empíricos construídos na pesquisa.

Canário (2002, p. 10), diz que a forma escolar tende a autonomizar-se da escola, produzindo um duplo efeito: uma “contaminação” das modalidades educativas não-escolares e um empobrecimento da diversidade de modalidades educativas, pois a educação tornou-se “refém” do escolar. Nesse sentido, pode estar ocorrendo uma perda de coerência por parte da escola, tanto interna quanto externa, pois a sociedade para a qual ela foi criada já não existe. A escola provocou uma ruptura com a experiência dos indivíduos através da introdução de modos de aprendizagem “deslocalizados”.

A escola vive, nos tempos atuais, um de seus períodos de maior crise. Nesse contexto, e considerando os princípios defensores da educação permanente e ao longo da vida, é cada vez mais pertinente a afirmação e a descoberta da educação não-escolar. Ao valorizar esta modalidade de educação, é possível construir uma crítica radical e fecunda da educação escolar, não para negá-la, mas para superá-la. (CANÁRIO, 2006; 2005, 2002).

A educação informal é acompanhada da aquisição de saberes pela via da experiência ou, nas concepções de Freire (1997, p. 32-33), dos “saberes de

experiência feito", que são socialmente construídos na prática comunitária dos indivíduos. Esses saberes foram negados, por ocasião da criação da escola, que se caracterizou como meio privilegiado e único de acesso ao saber. Nas últimas décadas, com a reconfiguração do social, eles ganharam relevo com a disseminação e valorização da importância da educação ao longo da vida. Os contextos da educação informal em geral, não têm, *a priori*, finalidade educativa, porém, a partir da experiência, apresentam efeitos educativos, os quais fazem parte do foco de interesse central do presente estudo.

### **3.2.5 A escola de borracha, que não apaga o “estoque de conhecimento à mão”**

No último ponto deste subcapítulo, proponho um trânsito pelo campo da “experiência” e pelo campo do saber da educação informal ou “educação difusa”, conforme terminologia proposta por Furter (1977). Trago a metáfora “escola de borracha” como forma de destacar a importância do estabelecimento de um diálogo entre os conhecimentos da vida e os conhecimentos escolares.

Escola de borracha é uma expressão utilizada por jovens infratores e em estado de reclusão de uma das escolas que compõem a comunidade-cenário da pesquisa, situada dentro do CASE (Centro de Atendimento Sócio-Educativo), uma das unidades da FASE (Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul). Para estes jovens, a escola de borracha assume o significado de *escola de mentira, que não vale e não serve pra nada*, por isso pode ser apagada, tornando invisíveis suas marcas. Optei por trazê-la neste item para problematizar as semânticas produzidas em torno do seu significado, a partir do conceito de “estoque de conhecimento à mão” empregado na obra de Schutz (1979). Levanto a hipótese que nem as experiências de vida dos jovens podem ser apagadas pela escola, nem as experiências escolares podem ser desfeitas pelos seus percursos de vida. A invisibilidade dada pelo “passar a borracha”, objeto estritamente escolar que permite desfazer o traço no papel, é apenas aparente. Mesmo que se apaguem os registros, as marcas permanecem na folha de papel, ou nos

percursos de vida. A metáfora da borracha pode estar ainda intimamente ligada aos percursos da experiência, na presença do erro como parte do processo de construção do conhecimento, na ação e nos processos de escolha, de experimentação e de reinvenção da própria juventude.

Com base nesta metáfora, tento construir e justificar a relevância de meu estudo e pergunto-me se ele poderia contribuir para a superação da hegemonia da forma escolar como saída possível para a crise da escola, especialmente para a compreensão dos sentidos da escolarização construídos na trajetória dos jovens entrevistados. Sem a pretensão de oferecer respostas definitivas, o intento principal seria investigar se faz sentido conhecer e valorizar os “saberes de experiência feito” presentes nas trajetórias dos sujeitos que acedem à escola todos os dias aos milhares e que, numa dimensão também surpreendentemente grande, dela se evadem anualmente, ou formam o conjunto dos “excluídos do interior”, pois usufruem um direito universal e também cumprem um dever, o da escolarização obrigatória.

Os jovens constroem sentidos projetivos em relação à escola (ABRANTES, 2003) que se aproximam muito da necessidade da certificação, e conseqüente desejo de mobilidade social, e das práticas culturais e de sociabilidade através das trocas entre os pares proporcionadas pelo espaço escolar. Eles também aprendem nas suas práticas culturais cotidianas, mas, em função dos condicionamentos herdados pela hegemonia da forma escolar, é difícil perceber quais são estas aprendizagens, compreender como elas se processam e estabelecer um diálogo entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos da vida.

Os jovens da pesquisa afirmam que *a gente aprende com a sabedoria da rua* ou que *a vida ensina o cara a gemer* e estes saberes e aprendizagens são proporcionados pela *experiência*, pois, segundo eles, *a gente aprende com o que a gente vive, a gente aprende com o que sente no cotidiano*. A “experiência”, portanto, é um dos núcleos desse aprender.

Por experiência é possível entender o processo ou forma de conhecimento abrangente, não organizado, ou de sabedoria, adquirida de maneira espontânea durante a vida, na prática. Derivada do latim – *experientia* - associa-se à prova, à experimentação, a fazer ensaio por tentativa e erro. O termo experiência pode

associar-se a duas temporalidades: uma voltada ao passado e outra ao futuro. A experiência assume a dimensão de passado quando representa a aquisição de conhecimento através da prática; adquire a dimensão de futuro quando se relaciona com a prova, com a experimentação, com a tentativa e erro, cujos resultados são imprevisíveis, mantendo a perspectiva de passar a borracha, apagar e reescrever (a própria trajetória), escolher ou deixar que o contexto escolha por si. Aprende-se no processo, quer na evocação dos “estoques de conhecimento” adquiridos nas experiências passadas, quer no enfrentamento dos desafios e imprevistos postos à prova na vida cotidiana. Segundo Cavacco (2002, p. 33), “no processo de aquisição de conhecimentos por via experiencial não efectuam-se unicamente saber-fazer, mas também saber e saber-ser, ou seja, efectuam-se aprendizagens nos domínios do psicomotor, cognitivo, afetivo e social”.

A experiência, no caso da educação informal, é um saber ingênuo, um “saber de experiência feito” (FREIRE, 1997, p. 32) que não deixa de envolver a “prática e a reflexão”. A prática implica experiência e não apenas ação repetida, mas “ação regulada e ação refletida”, pois a experiência está intimamente ligada ao vivido e à sua interpretação. “Para se tirar partido de uma experiência é necessário explicitar o que a constitui, de modo a torná-la objecto de reflexão e retirar o máximo de contributos em situações futuras, dado que uma grande parte dos conhecimentos e procedimentos colocados em jogo numa situação de experiência permanecem inconscientes” (CAVACCO, 2002, p. 34). Para aprender, portanto, é necessário refletir e tornar conscientes as experiências da vida, passadas em revista, problematizadas, reorganizadas de modo a fazerem parte da formação pessoal. Enquanto falavam sobre seu cotidiano, os jovens da pesquisa faziam essa reflexão, narravam suas experiências passadas, simulavam experiências futuras através do projeto e do sonho e interpretavam os múltiplos trânsitos presentes em suas trajetórias de vida. A experiência se faz pela pronúncia da palavra e pela corporificação dos significados nela infundidos, seja no sonho, no projeto, na fantasia, na mobilização para ação ou na concretização desse conjunto de expressões-ações.

Na aprendizagem através da experiência, os conhecimentos são resultados da “transformação” da experiência acumulada em novas experiências, através de

um processo de “transferência” para novos quadros que se apresentam aos indivíduos. Aprende-se estabelecendo relações, evocando o já sabido para interpretar e construir o por saber. Através da educação informal, os conteúdos dos processos educativos que se instauram são organizados em função de uma “lógica de ação” e não de aprendizagem. Os sujeitos que exercem a função educativa não são reconhecidos socialmente como tal, tampouco os espaços educativos são referidos enquanto contextos de aprendizagem. Pelo contrário, os contextos são os próprios contextos de vida. Assim, todas as pessoas são, simultaneamente, educadoras e aprendizes e a educação ganha um significado diferente da escolarização distanciada, torna-se parte das trajetórias das pessoas e ocorre ao longo da vida.

Estas relações associam-se ao que Schutz (1979, p. 72-76) denominou de “estoque de conhecimento à mão”: com base na consulta que fazemos ao “acervo de conhecimento”, interpretamos nossas experiências e observações, definimos nossa situação e fazemos planos para o futuro.

Schutz (1979, p. 72) afirma que agimos sobre o mundo da vida cotidiana e entre nossos semelhantes na forma de uma “atitude natural”. O “mundo da vida cotidiana” é um mundo intersubjetivo pré-existente a nós, interpretado e vivenciado por outros como um mundo organizado. A partir de nossa interação com ele, colocamos em ação experiência e capacidade interpretativa. Para Schutz, “toda interpretação desse mundo se baseia num estoque de experiências anteriores dele, as nossas próprias experiências e aquelas que nos são transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de “conhecimento à mão”, funcionam como um código de referência”.

O estoque de conhecimento à mão participa da vida cotidiana e serve como um código de “interpretação” das experiências passadas e presentes, mas não só, pois também permite a antecipação de coisas que virão. Seria o que Husserl denomina de “sedimentação do significado”. O recurso às experiências já vivenciadas pressupõe memória, nas suas múltiplas dimensões de lembrança, retenção, reconhecimento. Esse conhecimento prático, evocado do acervo pessoal, segundo Schutz, não é homogêneo, é incoerente, difuso, pouco consistente.



Ainda é possível lembrar Lahire (2002, p. 36-37), quando afirma que vivemos experiências variadas, diferentes e até contraditórias, fato que nos caracteriza como “atores plurais”, como produto de nossa experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Em percursos de vida com base na experiência, é incorporada uma multiplicidade de esquemas de ação e de hábitos que se organizam tanto na forma de repertórios como de contextos sociais pertinentes, que aprendemos a distinguir e também a nomear, a partir de experiências sociais anteriores, através do “estoque” (nesse ponto o autor cita Schutz). A metáfora do estoque poderia ser interpretada como um composto de produtos – relativos aos esquemas de ação – que não são todos necessários em todo momento e em qualquer contexto. Os esquemas de ação seriam estocados e estariam à disposição, à medida em que fossem necessários. “Estes produtos (da socialização) destinam-se muitas vezes a usos diferentes, postos temporária e duravelmente em reserva, à espera dos desencadeadores de sua mobilização”. A partir do estoque de conhecimento à mão, o ator plural aprende e compreende que “aquilo que se faz e se diz em tal contexto não se faz nem se diz em outro contexto”.

A maior parte do acervo de conhecimento à mão constitui-se a partir de experiências não-escolares, numa perspectiva da educação permanente que acontece ao longo da vida. Canário (2006, p. 18) compara esta situação a um *iceberg*, no qual a parte visível e proporcionalmente menor prefigura as experiências escolares e a parte submersa, não-visível, as situações educativas não-escolares. “A adoção da perspectiva da educação permanente faz o processo educativo coincidir com um processo amplo e multiforme de socialização em que os momentos e a etapa escolares constituem a exceção e não a regra”. É cada vez mais aceitável que os problemas da educação devam ser equacionados na perspectiva do aprender e não do ensinar, pois a maior parte das aprendizagens não são resultado de atividades de ensino.

A partir de estudos sobre processos não-escolares de aprendizagem, Canário (2002, p. 70-71; 2006, 25-28) sugere uma visão teórica a respeito do modo como os seres humanos aprendem, segundo os seguintes princípios:

a) A aprendizagem corresponde a “um trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio”. Nas interações que faz com o mundo que o cerca, cada sujeito

vai construindo teorias e as testa, a todo o momento, através da ação. Segundo este princípio, na articulação que faz entre a informação e a experiência, os sujeitos se constituem como o principal recurso para a sua aprendizagem, através da experimentação, num processo de tentativa e erro;

b) A aprendizagem “coincide com o ciclo vital”, portanto, aprender é tão vital e natural como respirar e segue-se aprendendo ao longo da vida, pois somos seres inacabados;

c) A aprendizagem é, no essencial, “um processo difuso, não formal e coincidente com um processo amplo e multiforme de socialização”;

d) A aprendizagem é um processo em que “os papéis de quem ensina e de quem aprende podem ser reversíveis”. A aprendizagem configura-se como uma relação recíproca e reversível entre pessoas que entram em relação, ou seja, que aprendem umas com as outras e também ensinam;

e) A aprendizagem caracteriza-se por ser um trabalho que “ocorre em todos os contextos”, escolares ou não. A maior parte das aprendizagens não é resultado de um processo intencional ou planejado.

Com base nestes referenciais, talvez seja possível encontrar indícios de superação da hegemonia da forma escolar, transitando pelos processos educativos não-escolares, compreendendo as suas dinâmicas informais. Isso significa penetrar nas subjetividades dos sujeitos para interpretar e observar como eles interpretam os saberes que fazem parte de seu acervo de conhecimento. Para além da hegemonia da forma escolar, significa inverter os eixos centrais das preocupações, transferindo de fato o olhar do ensinar para o aprender. Isso não é novidade no meio educacional, porém, ainda causa estranhamento, muito provavelmente pelo desconhecimento das dinâmicas que entrelaçam experiência, ação, memória, estoque de conhecimento à mão. Considerar os processos educativos para além do escolar implica também conhecer e valorizar a experiência de quem aprende como o principal recurso para a sua formação. Para Canário, (2006, p. 18) superar a forma escolar “significa, em termos da produção do saber, privilegiar as perguntas por oposição às soluções, ou seja, centrar o conhecimento em um processo de pesquisa”.

Nesse contexto, a escola de borracha ganharia significado para reconhecer o valor insubstituível do erro como experiência nos processos de aprendizagem,

permitindo apagar e refazer, tantas vezes quantas fossem necessárias, demonstrando uma não-fixidez também nos processos educativos e de aprendizagem, a exemplo do que se passa com os espaços praticados (Certeau, 1994, p. 201-203). O estoque de conhecimento à mão e a experiência advém da pluralidade de pertencimentos como sujeitos plurais, numa sociedade planetária que se baseia na informação, valendo-se do conhecimento como recurso para a mutação (MELUCCI, 2000, p. 29).

### 3.3 A JUVENTUDE POSSÍVEL “REINVENTADA” PELAS CLASSES POPULARES

Neste item, apresento o que considero mais um dos dilemas conceituais desse estudo, tendo em vista que muito se tem produzido sobre o conceito de juventude, muitas vezes transportando compreensões sobre esta categoria social de forma descontextualizada, que importam para a juventude brasileira construções feitas em outros tempos históricos e em outros espaços geográficos e sociais.

O presente estudo, sem ignorar as diferentes e díspares produções existentes sobre o conceito de juventude, procura contribuir para a compreensão do que a constitui, de forma relacional com o estatuto do adulto e da própria juventude, de modo a abordar o “tornar-se adulto numa sociedade em mutação” (COLEMAN e HUSÉN, 1985). O fundamento desta opção sustenta-se na afirmação de que, nas sociedades complexas, já não é mais possível falar de juventude sem relacioná-la com outras etapas da vida que também sofrem mudanças (TARTUCE, 2007, p. 107). A partir da perspectiva das transições, procuro entrelaçar as culturas juvenis com as duas correntes teóricas da sociologia da juventude desenvolvidas por Pais (2003, p. 47-79): a corrente geracional e a corrente classista.

A primeira toma a juventude como fase de vida e baseia-se nas teorias da socialização e das gerações, envolvendo uma discussão relativa às continuidades e descontinuidades dos valores intergeracionais, numa perspectiva de reprodução

social. A segunda entende a juventude como relações de classe, incluindo as reproduções de gênero e raça, ou seja, de classes sociais, pautando as transições dos jovens para a vida adulta a partir das desigualdades sociais. Em ambas o conceito de cultura juvenil aparece associado ao de cultura dominante. Segundo esse autor (2003, p. 66), “para a corrente “geracional” as culturas juvenis definem-se por relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas; para a corrente “classista”, as culturas juvenis são uma forma de “resistência” à cultura da “classe dominante”, quando não mesmo a sua expressão linear”.

Neste percurso, recorro a tipologias das transições sociologicamente construídas e, a partir de alguns modelos heurísticos da transição, procuro trazê-las ao contexto da juventude brasileira, mais especificamente, olhando a realidade através dos cotidianos dos jovens investigados em minha pesquisa.

A opção por apresentar a categoria juventude através da perspectiva das transições, articulada com os cotidianos dos jovens, ancora-se nas contribuições de Sposito (2003, p. 21), ao afirmar que o estudo dos modos como os jovens fazem suas transições para a vida adulta pode fornecer dados importantes para o conhecimento da experiência juvenil, tendo em vista que os seus percursos recobrem profundas diferenças entre as classes sociais, os sexos e a inserção rural e urbana, quase inexistindo sistematizações sobre o modo como isso ocorre. Os recursos a estes suportes teóricos ajudam-me a observar como os jovens desta pesquisa fazem suas transições a partir das narrativas que produzem sobre os seus cotidianos, em especial sobre os usos que fazem de seus tempos.

Proponho, portanto, uma reflexão que parte do que se tem dito sobre as juventudes em tentativas de articular isso com o que se vê no cotidiano dos jovens da periferia, sujeitos do presente estudo. Abordo as biografias estandardizadas e procuro transitar em direção às biografias de escolha, de modo a fazer uma aproximação à compreensão de como a juventude aqui estudada “reinventa” seus modos de ser jovem, a partir das situações de vulnerabilidade social a que se encontra submetida. Em outras palavras, procuro observar os jovens de minha pesquisa e o conjunto de problemas sociais que os acompanham para, num segundo momento, considerá-los na perspectiva de uma

problematização sociológica e não apenas como problema social (PAIS, 2003, p. 27-46).

A questão que se coloca é: estes jovens partilham da condição juvenil ou têm apenas sua entrada na vida adulta antecipada? Diante do conjunto de limitações que emergem de sua realidade social e das concepções simplificadoras que consideram a juventude como uma etapa de preparação e de passagem para a vida ativa, os sujeitos de minha pesquisa já não seriam jovens e já não mais pertenceriam a esta condição social. Nas argumentações que procuro desenvolver e nas palavras dos jovens, considerando o olhar para o seu cotidiano, encontro fortes indícios de que há uma pertença ao estatuto da juventude, porém, com especificidades que a tornam a juventude “possível” recriada, reinventada e refabricada no cotidiano de uma periferia urbana, no caso a cidade de Caxias do Sul.

Nos subitens que seguem, contextualizo brevemente a institucionalização da juventude como faixa etária e como transição, apresento as múltiplas tipologias de transição para a vida adulta, um modelo heurístico de transição e, ao final, concluo com uma reflexão sobre a relação entre as biografias estandardizadas e as biografias de escolha no processo de constituição das identidades juvenis em contextos de intensa pressão do cotidiano. A expressão, *pressão do cotidiano*, surge aqui como uma narrativa ou tradução, na voz dos jovens, de temas já exaustivamente utilizados por pesquisadores (inclusive eu mesma), tais como: jovens em “situação de vulnerabilidade social”, ou em “situação de risco”.

### **3.3.1 Transição para onde?**

Como uma categoria socialmente construída, por muito tempo, a juventude foi associada à metáfora da passagem, da transição, do tempo de preparação para a vida adulta, tendo por base que as idades da vida eram cristalizadas em torno da idéia de geração. Com a modernidade tardia, estas fases da vida deixaram de ter autonomia em relação às outras e especificidades próprias para tornarem-se interdependentes e menos hierarquizadas. Isso ocorreu em meio às

mudanças levadas a efeito nas relações de trabalho e ao prolongamento da escolaridade obrigatória, especialmente no período pós-guerra, com incidência direta sobre as representações sociais, construídas, até então, em torno do ciclo da vida e do seu caráter ternário (a juventude se forma, a idade adulta trabalha e a velhice tem o direito ao repouso). A questão sai de uma perspectiva de forte previsibilidade e normatização e vai em direção à descronologização do ciclo de vida e sua desestandardização ou descristalização. As referências cronológicas que balizavam os limites entre as idades cederam lugar às referências funcionais, especialmente aquelas relacionadas às atividades econômicas.

Não é a sociedade moderna que inventa a juventude, pois os jovens sempre existiram e foram reconhecidos como tais em outros contextos. No entanto, é a modernidade que a encara como “transição”, considerando o ideal de vida protagonizado pelo adulto através do trabalho (TARTUCE, 2007, p. 91).

A noção de juventude existe desde há muito tempo, porém, ganha consciência social a partir do momento em que se verifica o prolongamento dos tempos de passagem e da sua constituição como grupo social (PAIS, 2003, p. 40). Já não é mais possível falar numa única juventude, mas em juventudes, no plural, dadas as diferenças de gênero, etnia, classe social, situação em relação ao trabalho, família e escola (MARGULIS e URRESTI, 1998). Pais (2003, p. 47) defende que a juventude deva ser olhada “não apenas na sua aparente *unidade*, mas também na sua *diversidade*”, pois não há um único conceito de juventude que possa envolver os diferentes campos semânticos que a ela estão associados.

É importante frisar que o processo de descristalização das idades da vida não é apenas um fenômeno social, mas biológico e cultural, uma vez que também se alteram a estrutura e a composição dos atributos sociais da juventude e os seus modos de acesso à maturidade, bem como a expectativa média de vida das populações que, ao longo do século XX, teve seus tetos quase que dobrados (PERALVA, 1997, p. 15-24). Com o prolongamento da permanência na escola, o desemprego juvenil, o exercício da sexualidade adulta sem a necessária conjugalidade e/ou saída da casa dos pais, a moradia independente, para citar alguns elementos, torna-se possível participar de uma categoria social – a juventude – porém, com interpenetração nos atributos do estatuto do adulto, tornando tênues as fronteiras que demarcam os limites para a transição.

Neste contexto, observa-se que as preocupações em torno da questão da transição entraram no “cardápio” da reflexão sociológica apenas após a década de 70, pois até então a transição era naturalizada devido à sincronização da passagem pelas etapas da vida. Com os novos olhares sobre a juventude, quer como problema social, quer como modelo cultural ou como questão sociológica, indagações em torno de como se processam as transições entraram na pauta da investigação social.

A juventude é tematizada enquanto categoria social a partir do momento em que passa a representar uma ameaça à ordem social, estabelecida pelas gerações anteriores, em que a própria idéia de transição é encarada como um problema (TARTUCE, 2007, p. 93). Abramo (1997, p. 29), alerta que “a tematização da juventude pela ótica do “problema social” é histórica e já foi assinalada por muitos autores”, no entanto, ela somente se torna objeto de atenção quando representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social, o que implicaria numa ameaça para si própria e também para a sociedade.

A juventude como transição é, portanto, um produto da modernidade e da cronologização das idades da vida justificada pelo “modelo ternário”, centrado no trabalho. Este modelo pode ser representado graficamente por uma pirâmide cujo ápice é ocupado pelo mundo adulto e cujas bases, de um lado, contêm a infância e juventude; e, de outro, acolhem a velhice e a aposentadoria. O ápice deveria ser perseguido, pois nele se encontravam as possibilidades de autonomia do sujeito, portanto, um ideal a ser conquistado, convertendo o tempo de viver a juventude como um tempo de preparação para chegar lá, ou seja, um tempo de espera e preparação, como se o presente estivesse a serviço do futuro (TARTUCE, 2007, p. 91).

Com as mutações da sociedade pós-moderna, à juventude associaram-se, além da transitoriedade, outras duas grandes características: o mito como modelo cultural e o estilo de vida. Os novos modos de olhar a juventude passaram a compreender que o caráter da transitoriedade, da transição e da passagem não é um fenômeno exclusivo, uma vez que outras gerações se vêem diante de incertezas e rompem com a cristalização das idades da vida. Exemplo disso pode ser o que alguns autores denominam de “quarta idade” (CAMARANO, 2006) ou pós-idade adulta, quando, depois da conquista da aposentadoria, se viveria uma

nova fase da vida, com possibilidades de retorno ao mercado de trabalho através do segundo emprego e/ou como profissional liberal. Como se não bastasse, outra marca da cultura contemporânea, conforme Debert (1999, p. 56-57; 65), cria “uma série de etapas no interior da vida adulta ou no interior deste espaço que separa a juventude da velhice, como a “meia idade”, a “idade da loba”, a “terceira idade”, a “aposentadoria precoce”. Com isso, segundo o autor, reforça-se o “apagamento das fronteiras que separavam juventude, vida adulta e velhice das normas que indicavam o comportamento apropriado aos grupos de idade”, como um reflexo de uma sociedade pós-fordista.

Diante destas complexidades, a juventude passou a ser vista como geração potencial, reserva latente e promessa, cujas características passaram, na via inversa do modelo ternário, a ser perseguidas pelo mundo adulto que, atendendo ao apelo da sociedade de consumo, desenvolve no imaginário o desejo de postergar o seu processo de juvenilização, inspirando-se no *look* juvenil (MARGULIS, 1998). Como uma das características da socialização contínua, dentro do quadro da corrente geracional, a juvenilização é, para Pais (2003, p. 53), um processo “que implica que a sociedade modele a juventude à sua imagem, mas, ao mesmo tempo, se rejuvenesça”.

Em vista disso, é possível interrogar: transição para onde? Para a vida adulta? Mas o que é a vida adulta? Para Kehl (2004, p. 97), os jovens, em geral, “buscam encontrar na vida dos mais velhos alguma perspectiva de futuro, mas encontram um espelho deformado de si próprios”. A autora afirma que, “quando os adultos se espelham em ideais *teens*, a juventude fica sem parâmetros para pensar o futuro” e indaga: “como ingressar no mundo adulto onde nenhum adulto quer viver?”. É preciso ainda levar em conta que a condição de adulto também já não é algo fixo, definido, e o próprio modelo do que é ser adulto tornou-se flexível e fragmentado (TARTUCE, 2007, p. 107). Qual seria o estatuto da vida adulta? Seria um sinônimo de autonomia, em geral, proporcionada pelo trabalho? Um adulto desempregado deixa de ser adulto?

Nos novos quadros que se desenham na contemporaneidade, será cada vez mais raro tratar a vida como sinônimo de autonomia, sendo que, segundo Boutinet apud Debert (1999, p. 64), “o adulto ativo é cada vez mais um ideal e cada vez menos uma realidade”, pois é ameaçado por uma dupla precariedade: o



alongamento da juventude e a aposentadoria precoce. A “juvenilização” relacionada ao jovem como modelo cultural acaba contribuindo de alguma forma para a desestruturação das representações clássicas a respeito do estatuto da vida adulta. Em outras palavras, “a juventude constitui-se como um laboratório ou cenário de mudança das estruturas sociais” (PAIS, 2003, p. 45).

A juventude como uma invenção da modernidade é problematizada por Bourdieu (2003, p. 151-162). Ao afirmar que “a juventude é apenas uma palavra”, o autor refere-se a um grupo nominal que, na sua ótica, é uma construção social, pois o que existe são jovens que representam o grupo concreto. Como categoria analítica, a juventude decorre do processo de institucionalização do curso da vida associado à modernidade, quando acontece uma cronologização em etapas que separam infância, juventude, idade adulta e velhice.

Tartuce (2007, p. 93) indaga: “Sociologicamente, então, o que vem a ser a “juventude”?” Como já foi dito, por um período a juventude foi entendida apenas como um recorte de idades, uma etapa da vida ou tempo de espera para a entrada na vida adulta. Esse argumento já não é suficiente para justificar o que seja hoje, pois o modelo que organizou as etapas da vida das gerações passadas já não serve de referência para uma juventude que vive a experiência de um futuro incerto e a construir (LEÃO, 2004, p. 25). Melucci (2001, p.101), acrescenta: “a condição juvenil é, por excelência, uma fase de passagem e de suspensão, se prolonga, se estabiliza, torna-se condição de massa, não mais ligada à idade biológica”.

O “modelo de instalação” tematizado por Galand (1991) *apud* Sposito (2002; 2003), que considera três etapas importantes para a entrada na vida adulta - sair da casa dos pais, entrar no mercado de trabalho e constituir a própria família - há muito se encontra em crise. Esta sincronização ou simultaneidade já não é mais possível no conjunto da juventude, muito menos para os jovens que constituem o foco do presente estudo, pois muitos deles abandonaram a escola, ingressaram no mercado de trabalho, tornaram-se pais ou mães, encontram-se em coabitação com os seus cônjuges ou, ainda, com o namorado ou namorada na casa dos pais, embora estejam situados dentro de uma faixa etária que os considera jovens e dependentes da família e do Estado. A autonomização que asseguraria a pertença ao ápice da pirâmide ou ingresso na vida adulta é sempre

relativa ou conquistada a duras penas. O que entra em causa aqui, então, são as identidades juvenis que podem “permanecer de forma durável mesmo naqueles que parecem ter entrado no mundo dos adultos” (CONDE, 1990, p. 676). Numa concepção clássica, partilhar do estatuto do mundo adulto é, portanto, contrair responsabilidades, tanto ocupacionais, como conjugais, familiares e habitacionais.

Complementando, ainda é possível dizer que o prolongamento da escolarização obrigatória (representando um alongamento da permanência no interior da escola) e as condições diferenciais de acesso ao mundo do trabalho (sem significar a formação de uma nova unidade conjugal ou o abandono da casa dos pais) presentes na maior parte das sociedades do século XX, evocam, respectivamente, os conceitos de *descristalização* e *latência*, como modalidades para a compreensão das transições dos jovens para a vida adulta. A descristalização poderia ser atribuída ao exercício da sexualidade dissociado das funções reprodutivas e familiares e, à latência, à certificação para o exercício profissional conquistado através da escolarização sem o conseqüente ingresso no mercado de trabalho (SPOSITO, 2002, p. 10; 2003, p. 21).

Para Ferreira, (2002), estas novas configurações ocorrem a partir dos câmbios culturais e estruturais que acompanharam o movimento da pós-modernidade e que provocaram “a diluição etária da categoria juventude” e o ruir do modelo de sincronização. O autor analisa o fenômeno a partir de dois pontos de vista: um cultural e outro estrutural. No primeiro, registra a substituição da esfera da produção pela esfera do consumo, enquanto fontes da identidade social. No segundo, observa que a desregulação e a flexibilidade do mercado de trabalho asseguram a poucos jovens uma situação material minimamente estável e uma integração plena na sociedade adulta. Tais fatos determinam um processo de “desinstitucionalização” e de “descronologização” das etapas da vida, perfazendo a entrada na vida adulta cada vez mais desregulada ou desnormalizada e provocando um “alongamento da transição” como produto da modernidade, caracterizado por vários autores como “moratória social” (SPOSITO, 2002, p. 11 e 2003, p. 21; MARGULIS, 1998, p. 5).

Os calendários e os percursos de transição tendem a ser múltiplos, conforme os cenários em que ocorrem. Por isso, a moratória social ou os prolongamentos das transições dos jovens brasileiros devem ser observados com

assento em nossa realidade, muito diferente da realidade européia, que já produziu uma base significativa de referenciais teórico-metodológicos sobre a juventude.

No caso dos jovens desta pesquisa, observa-se que seus conteúdos sociais, psicológicos e culturais são muito diferenciados em relação a jovens de outras classes, níveis de escolaridade, posição geográfica, situação em relação à família e ao trabalho. A noção de juventude é socialmente variável, determinada por fatores históricos e culturais. Foracchi (1977, p. 302) diz que “cada sociedade constitui o jovem à sua própria imagem”, ou seja, observando de uma determinada maneira, criando os ritos de passagem a partir de sua tradição e assim por diante. Reforçando isso, é possível recorrer a Pais (2003, p. 37), ao afirmar que “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”. O autor diz ser impossível considerar um único modo de transição para a vida adulta, pois várias são as formas de ser jovem ou de ser adulto, segundo a origem social, o sexo, o habitat, etc.

As pesquisas realizadas por Elias e Scotson (2000, p. 134 -164), no final da década de 1950, com jovens de uma pequena cidade inglesa, constituída por famílias operárias e marcada por uma forte fragmentação identitária entre os primeiros moradores (estabelecidos) e os que chegarem depois (*outsiders*), elucidam que as juventudes são múltiplas e constituem um bom exemplo das correntes teóricas da sociologia da juventude – geracional e classista - tematizadas por Pais (2003, p. 47-79) e seu entrelaçamento com as culturas juvenis.

Ao analisarem os comportamentos dos jovens da “aldeia dos estabelecidos” verificaram as fortes influências das gerações mais velhas nos arranjos relativos às horas de lazer da juventude, como um sintoma da distribuição de poder entre as gerações e conseqüente reprodução dos costumes da cultura dominante nas práticas culturais juvenis, caracterizando a corrente geracional. Nas palavras dos autores (p. 142) “era como se as pessoas presumissem que eles gostavam das mesmas coisas que seus pais”, sendo que “quase todas as organizações de lazer para jovens eram apêndices de

organizações de adultos, dirigidas por estes de acordo com suas próprias normas”. Os jovens da aldeia dos estabelecidos tinham que pagar o preço de se submeterem a uma vida social de lazer mais ou menos vazia e centrada nos adultos, em contrapartida aos benefícios extraídos da estabilidade e segurança relativamente altas de sua comunidade, coisa que não ocorria nos bairros proletários, onde viviam os *outsiders*.

Para os jovens do “loteamento” (os que chegarem depois), o problema se agravava, pois, oriundos de famílias instáveis e conturbadas, eram privados tanto dos controles coletivos estáveis, que poderiam equilibrar seus impulsos socialmente aceitáveis, quanto de modelos de conduta socialmente aprovados, determinados por seus pais e que pudessem servir de referência para a construção de sua auto-imagem. As práticas culturais juvenis na comunidade dos *outsiders* caminhavam na contramão das classes dominantes e dos poucos referentes do mundo adulto de que dispunham, constituindo o que Pais (2003, p. 66) define como uma forma de “resistência” à cultura da classe dominante. Embora as desigualdades sociais, em termos de indicadores sociológicos, não fossem muito heterogêneas entre as duas comunidades, um forte componente de divisão social, tendo em vista o sentimento de pertença diferenciado entre os estabelecidos (moradores há mais tempo) e os *outsiders* (moradores mais recentes), ocorria na comunidade estudada, caracterizando a corrente classista.

O exemplo dos estabelecidos e dos *outsiders*, reforça que o critério da faixa etária é apenas um entre tantos outros critérios para se tomar a juventude como objeto de estudo, ou para se caracterizar essa estação da vida. Outros fatores, como o sistema sociocultural e econômico, concorreriam para contemplar as multiplicidades que envolvem a juventude ou, melhor dizendo, as juventudes. Tomar a idéia no plural implica tratar a sua totalidade, considerando os sujeitos, a condição juvenil, a fase da vida. No entanto, o termo não pode prescindir da compreensão das singularidades que cercam as representações sobre essas categorias.

Segundo Groppo (2000, p. 8), ao ser definida como categoria social, a “juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social”. Como representação ou criação simbólica, a juventude é fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, de

modo a dar significado aos seus comportamentos e atitudes. Carrega consigo uma situação vivida em comum por certos indivíduos. O autor destaca que “outras faixas etárias construídas modernamente poderiam ser assim definidas, tais como a infância, a terceira idade e a própria idade adulta”, tendo em vista que não apenas os limites etários, pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, as representações simbólicas e as situações sociais, com suas próprias formas e conteúdos, têm exercido importante influência nas sociedades modernas.

Conceber a juventude não apenas como um recorte de faixa etária, mas como categoria social, implica contemplar a existência, na realidade, de vários grupos sociais concretos que constituem uma pluralidade de juventudes, pois de cada recorte sócio-cultural emergem subcategorias de indivíduos jovens com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios.

Nas palavras de Groppo (2000, p. 15) “cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ‘ser jovem’, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes”. Ampliando esta idéia, recorro a Pais, (2003, p. 44) que afirma ser a juventude uma categoria homogênea e heterogênea ao mesmo tempo: homogênea quando a comparamos com outras gerações, incluindo aí o recorte etário, e heterogênea quando é examinada como conjunto social, com características que diferenciam os jovens uns dos outros. Isso vem ao encontro da afirmação de Melucci (2001, p. 136): “os indivíduos já não pertencem somente a um grupo ou a uma comunidade”, ou seja, a sociedade contemporânea caracteriza-se por sua multiplicidade de pertencimentos, não havendo um único critério de identificação.

As identidades juvenis se constituem a partir das relações e também das diferenças estabelecidas entre os sujeitos, através de sua cultura. Woodward (2000, p. 9), defende que a identidade é relacional e marcada pela diferença, identificada por meio de símbolos e sustentada pela exclusão. Além disso, a autora afirma que a construção da identidade pode ser tanto simbólica como social. Ampliando essa discussão, Hall (2003, p. 13) declara que as identidades não são unificadas ao redor de um “eu” coerente, pois “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos”. Para este estudioso, as

identificações são continuamente deslocadas, pois dentro de nós convivem identidades contraditórias, empurrando umas às outras, em diferentes direções.

Margulis e Urresti (1998) também revelam que não existe uma única juventude, pois, nas cidades modernas, elas variam em relação às características de classe, lugar onde vivem e geração a que pertencem. Os autores chamam atenção para a diversidade, pluralismo e explosão cultural dos últimos anos, que se manifestam de forma privilegiada entre os jovens, oferecendo um amplo e móvel panorama que acolhe seus comportamentos, referências identitárias e formas de sociabilidade. Para eles, ao analisarem o contexto da juventude da América Latina, mais especificamente da cidade de Buenos Aires, o interstício espaço-temporal situado entre a maturidade biológica e a maturidade social constitui a “moratória social”, um privilégio usufruído apenas pelos jovens pertencentes às classes mais abastadas e que teriam a postergação de sua entrada no mundo adulto, especialmente no que se refere à assunção de responsabilidades, casamento, procriação, ingresso no mundo do trabalho. Com isso, os jovens das classes médias e altas teriam prolongadas as suas oportunidades de estudar e avançar em sua formação nas instituições de ensino, projetar-se na sociedade e articular suas identidades culturais. Os estudiosos consideram que a noção de “moratória social” tem significado um progresso na caracterização sociológica da juventude, à medida que introduz as diferenças sociais, envolvendo também outras variáveis, tais como aquelas ligadas à história, à família, às gerações e ao gênero. Destacam ainda que nem todos os jovens participam dos processos de juvenilização, pois, “*no todos los jóvenes poseen el cuerpo legítimo, el look juvenil*” (1998, p. 5). A juventude-signo, introduzida pelos meios de comunicação e pela indústria cultural, estaria, portanto, mais próxima de um reduzido setor social.

Num primeiro instante, os apontamentos de Urresti e Margulis a respeito da moratória social colocam os jovens das classes populares em “desvantagens” em relação aos jovens das classes médias e altas, ponderando sua “exclusão” dos processos de juvenilização. Essa perspectiva pode colocar o pesquisador num quadro rígido de análise *a priori*, desconsiderando outros aspectos que fazem parte dos pertencimentos desses jovens, pois, a vida cotidiana dos jovens das classes populares está sendo produzida em decorrência das formas como esses

jovens constroem suas identidades juvenis, dados os seus pertencimentos sociais, étnicos, de gênero.

As correntes teóricas da sociologia da juventude, classista e geracional, trabalhadas por Pais (2003), podem constituir-se em elementos importantes para a análise das culturas juvenis, tomados os cuidados para não dicotomizar a reflexão com posicionamentos rígidos em relação a uma ou outra teoria. O autor, pelo contrário, afirma que, em suas pesquisas com jovens portugueses, propôs-se ao exercício de olhar as culturas juvenis a partir de diferentes ângulos de observação, de modo que, em algumas vezes, a ênfase na análise se voltasse para as culturas de geração, em outras para as culturas de classe, ou ainda, para as culturas de sexo ou de rua. Em outras palavras, ele coloca em causa as “teorias como objeto de crença” e “alimenta algumas descrenças” que contribuiriam para “multiplicar diferentes planos de perspectiva em relação a um objeto de análise” (2003, p. 109).

Outro aspecto a ser considerado refere-se à tônica de muitas pesquisas e estudos sobre juventude que tomam o jovem como problema. Os dados estatísticos que indicam a grave situação vivida pela juventude pobre de vários países, especialmente da América Latina, remetem para a necessidade de um olhar para o jovem como sujeito de direitos. Embora não seja objeto central das intenções desta pesquisa, as políticas públicas transversalizam as trajetórias dos jovens, por um lado a partir dos programas sociais de que fazem parte e, por outro, pela ausência de medidas protetivas para alguns que estão situados fora do eixo de abrangência das mesmas.

A literatura mostra que muitos têm se ocupado em tentar responder “o que é ser jovem”. Em geral, são instituições, meios de comunicação, familiares, pais, educadores, ou seja, adultos que tentam desempenhar o papel de intérpretes e mediadores das experiências e necessidades dos jovens. Melucci (2000, p. 133) diz que não confia no que os especialistas afirmam sobre os jovens, justificando que “os jovens são especialistas de si mesmos” e, por conseguinte, os únicos que poderiam informar à sociedade sobre o que se passa, o que muda em sua cultura e em seus modos de ser e de estabelecer relações com a realidade, tendo em vista que são eles quem experimentam diretamente as coisas. Sem radicalizar, os alertas do autor apontam para a necessidade de os adultos aprenderem a escutar

os jovens, em suas ações e silêncios, nas formas que constroem para expressar suas experiências. O autor afirma que “o mundo adulto precisa reconhecer as características do mundo juvenil tal qual elas são, sem pretender impor as categorias, os hábitos mentais e os modos de pensar próprios dos adultos”.

Compreender o que é ser jovem na contemporaneidade e como se processam suas transições para a vida adulta exige a escuta, principalmente, dos que vivem esta condição humana, dos que protagonizam esta estação da vida, pois, na voz e no olhar dos jovens, “a realidade poderá ser diferente e, para se chegar a ela, torna-se, contudo, necessário penetrar nos meandros do cotidiano dos jovens” (PAIS, 2003, p. 35).

Contextualizando as afirmações de Bourdieu (2003), Margulis (2000) afirma que “*la juventud es más que una palabra*”, carregada de significados e sentidos construídos histórica, social e culturalmente, constituindo uma ampla diversidade de maneiras de ser jovem e de se tornar adulto numa sociedade em mutação, a partir da multiplicidade de fatores: da cultura, da idade, da classe social, do gênero ou da geração. Ser jovem é também assumir o papel de símbolo, condicionando representações em torno ao corpo e da imagem juvenil, desencadeando o interesse da mídia e do mercado.

### **3.3.2. As múltiplas tipologias de transição para a vida adulta**

A ausência de uma sincronia entre a idade geracional e a idade cronológica ou biológica, por assim dizer, presente na amostra desse estudo, como foi dito anteriormente, levou-me a indagar se o conjunto de indivíduos entrevistados pertenceria à categoria juventude ou se já havia penetrado na vida adulta. Embora numa aparente homogeneidade, dadas as situações sociais, local de moradia e relação com as agências clássicas de socialização (família, escola e trabalho), os jovens desse estudo apresentam especificidades em relação aos seus modos de ser jovem. Uma jovem de dezenove anos, por exemplo, afirmou: *Faz tempo que eu não sei mais o que é ser jovem*, informando que, desde os sete anos de idade, deixou de ser jovem, quando seus pais se separaram e assumiu a



responsabilidade de criação do irmão e os cuidados da casa. Este, entre outros aspectos do trabalho de campo, me desafiou a compreender como ocorrem as transições e que elementos estariam envolvidos nas diferentes tipologias constituídas pela sociologia para a sua interpretação, uma vez que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na família e nos sentidos atribuídos pelos jovens à escola têm, conforme afirma Tartuce (2007, p. 96), “tornado mais complexa a inserção na vida adulta e desorganizado a sincronia das portas de entrada”.

Em termos de Brasil, as questões relativas à transição para a vida adulta e ao alongamento da juventude precisam ser situadas, pois a produção do conhecimento sobre o tema, ainda é incipiente. As relações com o trabalho, com a família e com a escola pautam as transições, e é preciso um olhar atento para os jovens brasileiros que compõem suas identidades como jovens-trabalhadores, trabalhadores-estudantes, jovens-mães, entre outras.

Nas sociedades complexas, os indivíduos já não pertencem somente a um grupo ou comunidade. Pelo contrário, participam de configurações identitárias múltiplas, como seres de inúmeros pertencimentos. Este fenômeno afeta todas as categorias sociais e grupos de idade, mas atinge os jovens de modo especial, tendo em vista que se encontram mais expostos à pluralização do que outros grupos (MELUCCI, 2001). Os percursos juvenis deixam de ser lineares para serem fortemente ondulatórios, individualizados, imprevisíveis. Emergem trajetórias não-lineares de transição, centradas no risco e na incerteza, caracterizadas por uma sucessão de situações complexas e transitórias, experiências e retrocessos (ABRANTES e GUERREIRO, 2004). Essas trajetórias têm sido captadas e caracterizadas por múltiplas tipologias que procuram sistematizar as dinâmicas e a diversidade de situações e de experiências envolvidas. Em vista disso, convém recompor a seguir alguns desenvolvimentos teóricos sobre as tipologias de transição para a vida adulta produzidas no contexto europeu e brasileiro.

### 3.3.2.1 Por uma sociologia da transição?

O termo transição, aplicado ao processo de inserção social e profissional dos jovens, é de uso recente, afirma Casal (1997), ao falar dos efeitos dos câmbios sociais no contexto europeu sobre as transições, indicando seu emprego a partir da crise do mercado de trabalho. Abrantes e Guerreiro (2004) coadunam com o autor, dizendo que também em Portugal, até bem pouco tempo atrás, os processos de transição para a vida adulta foram pouco estudados, excetuando o trabalho pioneiro desenvolvido por Pais (2003).

Para Casal (1997), a expressão encerra uma dupla tradição no seu uso sociológico e político, caracterizando um “uso simples” e restrito, vinculado ao “trânsito da escola para o trabalho”, e um “uso complexo” e mais amplo “em torno do processo de emancipação”. O uso simples da expressão transição refere-se ao tempo de espera entre a saída do sistema educativo e o acesso à atividade laboral. O autor classifica esta perspectiva em três formas lineares ou sucessivas de existência juvenil dadas pelos jovens estudantes, pelos jovens desempregados e suas buscas pelo primeiro emprego e pelos jovens trabalhadores. O discurso político costuma considerar este uso restrito do termo transição, nas políticas públicas para o tempo de espera em prolongamento, simplificando uma realidade complexa que envolve a passagem para a vida adulta numa sociedade em mutação.

No segundo caso, o uso complexo do termo transição, fruto da investigação social e consolidado a partir dos anos oitenta, embora ainda contemple parte da perspectiva anterior, tem uma visão ampliada, considerando que a transição não é somente o trânsito da escola ao trabalho. No seu uso sociológico e político, de caráter complexo, a transição é tida como um “processo” que vai desde a adolescência social até a emancipação plena, que envolve a formação escolar, a formação em contextos não formais e informais, as experiências pré-laborais, a transição profissional plena e os processos de autonomia familiar. Assim,

[...] a “transição” vem definida como um sistema de dispositivos institucionais e processos biográficos de socialização que, de

forma articulada entre si (articulação complexa) intervém na vida das pessoas desde que assumem a puberdade e que são condutores até a aquisição de posições sociais que projetam o sujeito jovem para a consecução da emancipação profissional, familiar e social (CASAL, 1997, p. 124).

A transição considerada como processo pode ser configurada em três dimensões ou níveis, definidos por Casal, a partir de pesquisas realizadas na Espanha, como: a transição no contexto sócio-histórico e territorial; a transição no sistema dos dispositivos institucionais e a transição no processo biográfico e no conjunto de tomada de decisões e significados. A articulação desses três níveis ou dimensões constitui o que o autor caracterizou como “sistema de transições”, defendendo que a situação social dos jovens seja analisada por uma “sociologia da transição”.

Esta proposta pode ser considerada um pouco artificial na medida em que o excessivo recorte disciplinar poderia dificultar a circulação de idéias e de investigações que tornariam a reflexão mais rica. Do ponto de vista sociológico, a compreensão dos fenômenos juvenis só terá a ganhar se for colocada num contexto mais amplo que não apenas numa divisão arbitrária disciplinar, que poderia não encontrar eco nos processos sociais reais.

### 3.3.2.2 Tipologias alternativas ao modelo tradicional de transição

As enormes transformações sociais da segunda modernidade (modernidade tardia ou reflexiva) afetaram de forma significativa os modos de transição para a vida adulta. Um fenômeno de erosão se instala no modelo tradicional de transição caracterizado por Galand (1995), como uma sucessão de três etapas bem definidas e delimitadas: o trajeto escolar; a entrada no mercado de trabalho; o casamento e saída da casa dos pais. As três esferas continuam presentes nos projetos da maioria dos jovens, mas, no entanto, com a reconfiguração das clássicas instituições de socialização, essas etapas são adiadas e têm suas fronteiras atenuadas, tornando-se fluidas.

A juventude é, ao mesmo tempo, um período de preparação e experimentação e um período de espera e de risco. Em ambas as perspectivas, os jovens vêem-se diante de um processo de individualização, pois, ao mesmo tempo em que têm mais liberdade, as “escolhas” para lidar com o risco e com as oportunidades para construção de seu trajeto de vida são cada vez mais um processo individual.

As transições deixaram, progressivamente, de ser processos lineares e bem definidos no tempo, passando a constituir percursos longos, complexos e individualizados. [...] Vivendo em “presentes prolongados”, os jovens demonstram dificuldades crescentes em perspectivar o futuro, mas desenvolvem também estratégias adaptativas (ABRANTES e GUERREIRO, 2004, p. 41).

As escolhas dos jovens podem ocorrer na via das “transições rápidas” ou “transições aceleradas”, conduzindo-os aos processos de autonomização e representando um período longo de “independência precária”. Por outro lado, elas também podem se dar na via das “transições prolongadas”, implicando uma situação de “semi-dependência familiar”. Na ótica de Banks (1992) *apud* Abrantes e Guerreiro (2004, p. 41) esse processo poderia ser caracterizado como uma “escolha crítica”, pois envolveria a decisão, a ser tomada pelos jovens entre 16 e 20 anos, de seguir a “via escolar ou a via profissional”, caracterizando aí mais um padrão de transição para a vida adulta. Ao escolher a via profissional, os jovens podem conquistar autonomia econômica, estatuto social e responsabilidades, situando-se num modelo de transições aceleradas. Por sua vez, ao optar pela via escolar, prolongam a juventude, criando recursos e expectativas em relação ao futuro profissional, situando-se no modelo de transições prolongadas.

Por estarem fortemente condicionadas por fatores sociais, as escolhas dos jovens seguem diferentes estratégias de transição: os jovens das classes médias tendem a privilegiar o futuro e os jovens dos meios operários tendem a orientar-se por estratégias de transição centradas no presente.

Outros modelos de transição podem ser citados, tais como os sugeridos por Nilsen *et al.* (2002) e Carvalho (1998) *apud* Abrantes e Guerreiro (2004, p. 43). As primeiras autoras dividem as transições em quatro grandes tipos: “prolongamento da dependência financeira face à família de origem”; “adoção do

estatuto da semi-independência”; “independência precária e independência planejada” (as duas primeiras associadas às transições prolongadas e as outras duas às transições aceleradas). Carvalho explora a diversidade de modelos de transição considerando as “variáveis geográficas” (diferenças culturais e sócio-econômicas entre o norte e sul europeu, por exemplo) e de “gênero” (as transições dos jovens tendem a ser mais homogêneas em contrapartida às das jovens, que se revelam mais compósitas e diversificadas).

Em termos de Brasil, é possível citar os estudos coordenados por Camarano *et al.* (2006), que analisam as transições para a vida adulta de jovens brasileiros tomando como base a população compreendida entre os 15 e os 29 anos, considerando os dados dos Censos Demográficos de 1980 e 2000, além de dados do Ministério da Saúde/Datasus. Apresentam como pergunta centralizadora das suas reflexões o problema: “transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?”. Desenvolvem a hipótese de que as mudanças ocorridas na sociedade brasileira afetam de forma generalizada toda a população e, de forma especial, a juventude. Analisam a transição para a vida adulta considerando as dimensões institucionais (saída da escola, entrada no trabalho, formação de família e constituição de domicílio) e indicam mudanças nos processos de transição dos jovens brasileiros, sublinhadas por um forte componente de gênero, nas quais se observa que o percentual de mulheres que fizeram sua transição via mercado de trabalho quase dobrou seu percentual na comparação entre os dois censos de referência. Verificam, ao mesmo tempo, que houve um crescimento do percentual de mulheres que fizeram a transição via constituição familiar, embora continuem morando na casa dos pais. Duas colaboradoras do estudo (Maria Luiza Heilborn e Cristiane Cabral) agregam dados de uma pesquisa realizada nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador e Porto Alegre, entre 2001 e 2002, sobre sexualidade e reprodução, apontando que ocorreu uma aproximação das idades de início da vida sexual masculina e feminina e, como conseqüência, uma antecipação da sexualidade feminina que resulta em reprodução precoce entre as jovens de famílias com menor escolaridade e renda *per capita*. As autoras caracterizam essa forma de transição como um processo de “transição condensada” que se aproximaria da tipologia das transições antecipadas, desenvolvida por Abrantes e Guerreiro (2004).

Por outro lado, um percentual elevado dos jovens do sexo masculino é caracterizado pelas transições interrompidas por causas violentas, destacando-se um crescimento dos homicídios que atingiram a população masculina jovem no Brasil, entre 1980 e 2000, fato que indica um evento típico da juventude nas sociedades contemporâneas, dado pelo aumento da criminalidade e da violência, sugerindo a tipologia “transições negadas”.

Camarano (2006) sugere a expressão “novas modalidades de transição” para o caso brasileiro, pois a universalização da escolaridade obrigatória só foi atingida no Brasil nos anos 1990, acarretando, por exemplo, em muitos casos, uma simultaneidade entre a frequência à escola e o ingresso no mercado de trabalho, sem que isso implicasse mudanças no calendário de transição. Com isso, o modelo tradicional de transição cede lugar a um processo em que ocorre uma combinação menos sincrônica na seqüência dos eventos de passagens para a vida adulta (conclusão da escolarização, ingresso no mercado de trabalho, formação de família e constituição de domicílio), atenuando as fronteiras entre as várias fases da vida.

Transversalizando estas tipologias alternativas, aparecem as “trajetórias ioiô” apresentadas por Pais (2003; 2005), ao analisar trajetórias e projetos de jovens num contexto de estruturas sociais caracterizadas como “labirínticas”. O autor vale-se da metáfora das trajetórias ioiô como lentes interpretativas para caracterizar os processos de desritualização das modalidades tradicionais de passagem para a vida adulta. O princípio da “reversibilidade” e da “desritualização” são fortes referentes na caracterização dessas trajetórias como uma tipologia de transição. Os percursos dos jovens que participam dessa categoria são heterogêneos e marcados por descontinuidades e rupturas nos tradicionais rituais de passagem. O autor classifica a geração dos anos 90 como a “geração ioiô”, dominada pelo aleatório e assentada por uma “ética de experimentação”. Na combinação de ambos, os jovens que a integram transitam pelos mais variados estatutos profissionais, estudantis e conjugais, possibilitando o movimento ioiô, do vaivém, nas “voltas e mais voltas que a vida dá”.

Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações,

descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem da casa dos pais, para qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se vêem sem ele; as suas paixões são como “vôos de borboleta”, sem pouso certo; se casam, não é certo que seja para toda a vida... São estes movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do ioiô ajuda a expressar (PAIS, 2003, p. 58).

O processo de “ioiogeneização” da condição juvenil faz com que os jovens passem ao lado dos itinerários lineares, de “um antes” e de “um depois”, muitas vezes saltando obstáculos “detrás” e de “diante”, reinventando a própria juventude. A estratégia de “passar ao lado” é, para muitos jovens, o “aqui e o agora” do cotidiano, numa perspectiva de viver o presente procurando dilatar o espaço da experiência (PAIS, 1997).

Alguns jovens prolongam seus processos de transição e outros abreviam sua entrada na vida adulta, indicando que os percursos são incertos, diversificados e complexos, o que não significa que as trajetórias não possam ser padronizadas ou estandardizadas. Quando se analisa a transição, é preciso levar em conta as acentuadas diferenças culturais e as desigualdades sociais, observando-se então, as condições e os contextos sociais e suas especificidades. Em geral, os percursos dos jovens em direção à vida adulta são analisados em três esferas fundamentais: educação, trabalho, família. A transição para a vida adulta não pode ser tomada como um processo isolado, pois é um processo integrado, no qual se articulam as trajetórias dos jovens nas várias esferas mencionadas, transversalizadas pelas variáveis de gênero, classe, cultura, entre outros.

### 3.3.2.3. Transições incertas e a tipologia de perfis ideal-típicos

Os estudos de Abrantes e Guerreiro (2004), em Portugal, designam por “transições incertas” as complexas formas como os trajetos e as identidades juvenis se articulam em direção à autonomização. Tipificam essas formas com base em sete perfis, referidos como ideal-típicos de transição para a vida adulta:

transições profissionais, transições lúdicas, transições experimentais, transições progressivas, transições antecipadas, transições precárias e transições desestruturantes.

Relativamente ao trabalho e à família, evidenciam que algumas das tipificações encontram correspondência com grupos sócio-econômicos, outras se associam às transições femininas, enquanto outras ainda são fortemente marcadas pelos percursos masculinos. Em decorrência, concluem que a relação trabalho-família é revestida de tensões, dilemas e incógnitas que sugerem transições incertas para a vida adulta.

As tipologias desenvolvidas pelos estudiosos podem ser assim sintetizadas:

a) *transições profissionais* – caracterizam-se por um investimento quase exclusivo no trabalho, postergando os projetos familiares ou de lazer para o futuro. Incluem o desejo de adquirir o “pacote familiar”, assim que o estatuto profissional garanta mais estabilidade. A transição é, portanto, caracterizada por “dois tempos”. Os jovens que participam desse modelo de transição vivem numa espécie de “presente prolongado”, fazem uma progressão rápida na carreira, vivem na casa dos pais até perto dos 30 anos e não demonstram intenção em constituir família em curto prazo. Em geral, pertencem aos setores médios e altos da sociedade. Gozam de um estatuto de “semidependência” com os pais, assegurando todas as despesas domésticas. Possuem qualificações profissionais elevadas, precedidas por percursos escolares longos e bem sucedidos, e costumam voltar a estudar por iniciativa própria ou pela pressão das entidades empregadoras. Em Portugal, uma proporção significativa de “raparigas” sinaliza a adesão a este modelo de transição.

b) *transições lúdicas* – caracterizam-se por longos trajetos de escolaridade, embora nem sempre associados a um grande envolvimento com o estudo. Incluem escolhas por “viver a vida de forma descontraída, emocionante e sem grandes preocupações, sob o signo da fruição e da errância” (2004, p. 153). São reforçadas por inserções precárias e/ou temporárias no mercado de trabalho, não implicando grandes compromissos e responsabilidades. Permanecem até idade tardia na casa dos pais e gozam de um estatuto de “semidependência”. A liberdade e mobilidade gerada pelos empregos precários são contrabalançadas



pelas angústias e problemas que a situação provoca em relação aos projetos familiares. Este modelo é mais freqüente entre os jovens das classes favorecidas.

c) *transições experimentais* – caracterizam-se por uma sucessão de configurações de vida temporárias e imprevisíveis, como opção de vida ou como período de experimentação antes de “assentar”, casar e ter filhos. São mais freqüentes nos países nórdicos. A saída de casa antes do casamento para viver só ou em coabitação é prática desse modelo de transição, em consonância com os valores modernos da individualização, da auto-realização e da experimentação. Estes valores encontram pouco eco nas classes menos escolarizadas e mais desfavorecidas, para as quais o casamento constitui a principal instituição da vida íntima e familiar. Embora esse modelo seja mais centrado na família, pode haver também disposições na esfera profissional, com valorização da mobilidade e da experimentação no campo do emprego.

d) *transições progressivas* – este modelo acolhe uma parte significativa dos jovens empenhados numa transição relativamente linear e programada, cujo percurso de escolaridade precede a progressiva integração profissional que, por sua vez, antecede a constituição da família. Alguns jovens adotam este modelo planejado de transição como estratégia para a gestão dos riscos. Os jovens que participam desse modelo são, em geral, provenientes das classes desfavorecidas, com um nível de escolaridade variável, cuja transição acontece por etapas: fim da escolaridade, obtenção de emprego, escolha do par, promoção no trabalho, organização de uma poupança, compra da casa, casamento, saída de casa, parentalidade. Com o estrangulamento do emprego, ocorrem dificuldades para a consecução das etapas, gerando angústias e dilemas, prolongando a transição, mobilizando investimentos por um tempo indefinido na “preparação do terreno”. Esta forma de transição envolve algum apoio familiar, pois os jovens prolongam a permanência na casa dos pais que assumem os encargos financeiros, organizam o casamento ou contribuem para a compra da habitação, permitindo aos filhos fazerem algumas poupanças.

e) *transições antecipadas* – situada no espectro das transições aceleradas, esta tipologia é impopular entre os jovens pesquisados por Abrantes e Guerreiro, sendo alvo de críticas tanto por motivos culturais como econômicos, tendo em vista que entrar precocemente na vida adulta comporta muitos riscos e

desvantagens. No entanto, no estudo realizado por eles, ainda persistem altas taxas de maternidade precoce, caracterizando uma transição marcadamente atravessada pela variável de gênero e de classe social, abarcando em maior proporção as mulheres e as classes desfavorecidas. Os jovens que participam desse modelo de transição têm uma passagem curta e periférica pelo universo juvenil, considerando um conjunto de fatores: fracas aspirações escolares, entrada precoce no mercado de trabalho, limitações na esfera do lazer e do consumo, maior controle familiar e menor planejamento familiar. A gravidez precoce tende a ser o fator desencadeador dos demais e nem sempre é indesejada ou acidental, podendo, por vezes, ser uma estratégia escolhida para antecipar o processo de transição, em direção a quadros de mais liberdade e fuga dos controles familiares.

f) *transições precárias* – este modelo de transição envolve uma parcela substancial dos jovens, especialmente daqueles que provêm dos meios populares e têm histórias de abandono precoce da escola e reduzidas qualificações profissionais, constituindo um espaço de vulnerabilidade. As transições precárias assemelham-se às “transições precoces” do sistema de transições proposto por Casal (1997), porém há algumas distinções entre ambas. Os percursos dos jovens caracterizados nesta tipologia são condicionados pelos vínculos laborais temporários, alternados por períodos de desemprego e condições precárias de trabalho, que exigem constantes readaptações ante ao quadro que lhes é imposto. Constituem o grupo denominado de “trabalhadores descartáveis”. A estabilidade profissional demora a chegar, gerando inúmeras frustrações e angústias, aumentando o sentimento de incerteza frente à tomada de decisões em relação ao futuro e à assunção de responsabilidades em direção ao processo de autonomização. Através desta tipologia, ficam mais evidentes as assimetrias das oportunidades e opções entre os vários segmentos do universo juvenil, pois, embora o desemprego não seja privilégio apenas dos jovens pobres, os apoios familiares e as redes de interconhecimento para obter emprego nas classes mais favorecidas reduz a “estrutura de risco” a que estes jovens pretensamente poderiam estar submetidos. Ao contrário, na ausência de apoios, tanto formais como informais, os jovens caracterizados por transições precárias nunca chegam a libertar-se dos ciclos de pobreza, tendo suas vidas marcadas

pela precariedade permanente que os leva a adotar padrões de vida também precários, híbridos e transitórios. A coabitação ou morar com o cônjuge e filhos na casa dos pais como forma de aguardar condições favoráveis para casar ou adquirir casa própria são estratégias de adaptação constituídas. Este modelo de transição costuma ser mais comum entre as jovens.

g) *transições desestruturantes* – esta tipologia tem sua gênese na multiplicidade de oportunidades individuais que se colocam à frente dos jovens nos diversos campos sociais em contraposição aos riscos sublinhados pelas situações de precariedade, isolamento e ausência de oportunidades que podem conduzi-los a cair em “buracos negros” e a mergulhar em “espirais de exclusão social”, tendo em vista o cada vez mais longo e complexo percurso de transição para a vida adulta. O desemprego de longa duração leva à desestruturação de identidades, projetos e sociabilidades, reforçadas nos grupos sociais mais desfavorecidos. Nesse modelo de transição, muitos fatores concorrem ao mesmo tempo para a constituição de uma “exclusão social múltipla”, além do já referido desemprego crônico: os baixos níveis de escolaridade, os aspectos territoriais e a desintegração a nível familiar com a ausência dos apoios informais mínimos. Como consequência, há a instalação das doenças prolongadas, modos de vida marginais, alcoolismo, toxicodependência, que se acumulam em trajetos desestruturados, marcados pela privação de recursos, oportunidades e projetos.

Transições rápidas ou aceleradas, transições pela via profissional ou pela via escolar, transições condensadas, transições antecipadas, transições reversíveis, transições negadas, transições incertas, múltiplas tipologias de transição. Os modelos até aqui apresentados remetem ao caráter polissêmico da transição e à importância de observar as juventudes segundo diferentes contextos. São modelos interpretativos que ajudam a compreender os processos identitários da juventude contemporânea.

### 3.3.2.4 Um modelo heurístico da transição

Ao estudar a juventude espanhola, Casal (1997) propõe um “modelo heurístico da transição”, constituindo um esquema conceitual abstrato-formal e não-histórico que, na opinião do autor, pode ser aplicado a qualquer contexto econômico e social. Identifica ou tipifica cinco grandes modalidades de transição, construídas como um quadro analítico longitudinal, entrecruzando as variáveis “tempo e expectativas” ou aspirações em relação à tomada de decisões sobre a transição profissional, as quais compreendem:

a) *êxito precoce*, sugerindo itinerários de formação com êxito e sem rupturas, num trânsito rápido e exitoso para a vida ativa;

b) *trajetórias operárias*, identificando jovens orientados para a cultura operária, no trabalho manual e pouco qualificado, com um horizonte muito limitado em termos de formação, profissionalizando-se mais em função das demandas dos postos de trabalho do que por opções pessoais de escolha;

c) *trajetórias em desestruturação*, implicando trajetórias escolares curtas e situações de desemprego crônico, com entradas circunstanciais no mercado de trabalho;

d) *trajetórias de precariedade*, com expectativas elevadas, trajetórias escolares mais longas e desemprego crônico, provocando reajustes nas expectativas iniciais e ampliando o período da moratória;

e) *aproximação sucessiva* caracterizada por elevadas expectativas de melhorias sociais e profissionais, pressupondo escolarização prolongada e um ajuste constante das expectativas, com prolongamento da permanência na família de origem.

O autor classifica essas modalidades em dois grandes blocos conceituais. No primeiro bloco – modalidades de transição recessiva - estariam as modalidades do *êxito precoce* e das *trajetórias operárias*, presentes no contexto europeu até finais da década de setenta, as quais teriam sido “engolidas” pela crise estrutural do mercado de trabalho. No segundo bloco – modalidades de transição emergentes - estariam as modalidades de transição das *trajetórias em desestruturação*, das *trajetórias em precariedade* e das *trajetórias de aproximação*

*sucessiva*. Nesse segundo bloco, a maior parte dos jovens do século XXI constrói suas transições, restando uma pequena fração para as modalidades de transição recessiva.

Ao mesmo tempo em que a análise da *modalidade de aproximação sucessiva* constitui o núcleo principal para a compreensão do fenômeno de retardamento dos processos de autonomização, a observação da *modalidade de trajetórias em desestruturação* contribui para a compreensão dos processos de exclusão social que a acompanham, tendo em vista que o prolongamento da trajetória implica processos de adaptação que provocam reclusão e isolamento social do indivíduo, geram baixa estima e violência social.

Os modelos de transição descritos neste item serão colocados em diálogo com as trajetórias dos jovens da pesquisa no capítulo 5 – Os percursos juvenis e no capítulo 6 – Desafios interpretativos, não com o objetivo de classificar os percursos segundo as tipologias apresentadas, mas como uma forma de perceber que estratégias de escolha entram em cena durante o tempo em que vivem a juventude.

### **3.3.3. Das biografias estandardizadas às biografias de escolha: ser jovem em contextos de intensa pressão do cotidiano**

Como se viu acima, os padrões preestabelecidos, ou seja, as normas estandardizadas ou padronizadas de transição para a vida adulta, são reconfiguradas a partir das complexidades do mundo contemporâneo, desafiando a sociologia a interpretar como se processam as transições para a vida adulta, dadas as múltiplas juventudes que compõem o cenário das populações, especialmente daquelas que vivem nos grandes centros urbanos.

Múltiplas tipologias foram criadas como modelos interpretativos alternativos ao modelo de instalação e à sincronização das etapas do ciclo da vida. Algumas destas servem como modelos heurísticos, outras precisam ser localizadas e contextualizadas segundo realidades específicas, fornecendo elementos que podem servir como aportes teóricos para considerar os jovens que foram sujeitos da pesquisa e construíram suas identidades juvenis em contextos de intensa

*pressão do cotidiano*. Esta expressão, já referida em outros momentos, pode sinalizar situações de vulnerabilidade social ou de risco, característica do olhar para o jovem como problema social. Mas, tomado um ponto de vista afirmativo, que olha o cotidiano e tenta decifrá-lo, numa perspectiva sociológica, pode também significar as estratégias evocadas e convocadas para a construção da juventude possível e para a reinvenção dos modos de ser jovem numa periferia urbana de uma cidade do interior do país.

As tipologias de transição apresentadas perpassam a idéia de que o jovem pode “escolher” fazer sua passagem para a vida ativa por um ou por outro caminho, seja antecipando o ultrapassar das fronteiras, seja postergando o transpor dos limites instituídos histórica e socialmente, seja, ainda, transitando por um e outro lado, convocando a proteção da família e do Estado, e, em alguns casos, como para muitos jovens brasileiros, abreviando o próprio estado da juventude com as transições negadas.

As perguntas que se colocam são: os jovens têm algum poder de escolha, têm liberdade e autonomia para processar a decisão? Os jovens das classes populares têm liberdade de fazer escolhas? Eles são os sujeitos destas escolhas? O que é priorizado no momento da decisão? Quais estratégias são evocadas no momento da ação? Que projetos são desenhados para essa travessia? Quais as dimensões de tempo concorrem no processo de escolha?

Ser jovem em contextos de intensa *pressão do cotidiano* não é um “privilégio” das classes populares, pois, em geral, todas as juventudes, guardadas as proporções, se envolvem com conflitos, riscos, formas de experimentação, tensões próprias dos contextos de incertezas que vivem as sociedades complexas. Meu propósito aqui é relacionar aspectos teóricos que ajudem a compreender e a interpretar os contextos de vida dos jovens de minha amostra, mantendo um olhar recortado para as “novas desigualdades sociais” que, segundo Martins (2003, p. 8) são geradas pela “excludência”.

Não se trata de apenas classificar os jovens desta pesquisa como jovens em situação de exclusão social, construindo uma “arquitetura de rotulações” como denomina Martins. Pelo contrário, o desafio é produzir um discurso que se “nutre do vivido” pelos jovens no seu cotidiano. A idéia é tratar as situações de exclusão não como palavra vazia, oca e sem sentido, pois, segundo as problematizações

do autor, “rigorosamente falando, “não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes” (2003, p. 14, grifos do autor). Por isso, ainda segundo Martins, “é preciso, pois, estar atento ao fato de que, “mudando o nome de pobreza para exclusão”, podemos estar escamoteando o fato de que a pobreza hoje, mais do que mudar de nome, mudou de forma, de âmbito e de conseqüências” (2003, p. 18, grifos do autor). Para explicar a exclusão é necessário também observar a interpretação que as suas vítimas fazem do fenômeno a que se submetem e perceber que, com a “nova pobreza”, produz-se também uma nova desigualdade que “separa materialmente, mas unifica ideologicamente”, através da “inclusão precária, marginal e instável” (2003, p. 20-21).

Martins (2003, p. 21) diz que a nova desigualdade se caracteriza por criar uma sociedade dupla, formada por dois mundos que, ao mesmo tempo em que se excluem reciprocamente, apresentam similaridades na forma: “em ambos podem ser encontradas as mesmas coisas, aparentemente as mesmas mercadorias, as mesmas idéias individualistas, a mesma competição”. O que diferencia estes dois mundos são as oportunidades completamente desiguais. Desse processo decorre o que o autor denomina de “inclusão precária”.

A inclusão precária não constitui uma política de exclusão. Ela é implementada pelo modelo de desenvolvimento presente na sociedade brasileira em favor da reprodução do capital. Através dela, as pessoas são incluídas nos processos de consumo (material e simbólico), na produção e na circulação de bens e serviços. Para Martins (2003, p. 20), este é um fenômeno que “atenua a conflitividade social, de classe, politicamente perigosa para as classes dominantes”. As perspectivas sociais dos jovens das classes populares são mínimas ou quase inexistentes. O sistema de proteção proporcionado pelo estado, embora com avanços nos últimos anos, é frágil e deixa quase a descoberto, por exemplo, os jovens com mais de dezoito anos. A desestruturação das famílias, organizadas na sua grande maioria tendo as mães como as provedoras da casa, exigem a participação dos filhos na economia doméstica, quase sempre através do trabalho precário, requerendo dificuldades de adaptação na escola ou, em casos mais críticos, provocando o seu abandono. Coadjuvantes desse processo são as limitações nas formas de lazer e participação no mercado de consumo.

Este conjunto de fatores, aliado ao apelo da sociedade de consumo, desafia os jovens a constituírem-se como tais em contextos de intensa *pressão do cotidiano*. Como participar das ofertas que a sociedade lhes coloca diante dos olhos, todos os dias, senão através da refabricação dos seus modos de ser jovem? A inclusão precária poderia ser uma forma de possibilitar esse acesso.

A este conceito é possível associar a moratória social de que falam Margulis e Urresti (1998; 2000), que assume especificidades no caso dos jovens das classes populares. Na maioria dos casos, não haveria um tempo de moratória, mas um precoce abandono da escola, uma antecipada inserção no mundo do trabalho sem a formação mínima e a constituição da própria família em condições materiais limitadas. Como em geral se inserem em empregos caracterizados como trabalhos temporários, o desemprego freqüente conduz ao gozo de tempo livre abundante, não como uma condição desejada para a juventude constituir suas identidades, mas como um tempo que remete à frustração, à culpa e à impotência. Então, como ser jovem em contexto adverso como o descrito? Estes jovens não participariam dos processos de juvenilização característico das juventudes?

O conceito de “moratória vital”, utilizado por Margulis e Urresti (2000, p.20-25) para complementar o conceito de moratória social, contribui para a compreensão deste paradoxo. Segundo os autores, a moratória vital permite pensar a juventude como um período da vida em que se possui um excedente temporal, uma espécie de crédito ou *plus*, que é mais reduzido entre aqueles que não são jovens e se vai consumindo de forma irreversível, por mais que se persigam os processos de juvenilização. Os que possuem essa espécie de “capital temporal” teriam maior probabilidade de serem jovens do que aqueles que não a possuem. Através da moratória vital e do seu excedente temporal seria possível definir os “jovens” e os “não-jovens” e, através da moratória social, se perceberia a existência de “jovens não-juvenis”. Concorrem aí duas correntes teóricas: uma que enfatiza a perspectiva cronológica e outra as marcas socioculturais. Os jovens das classes populares partilham do “capital temporal” próprio da juventude, portanto, “são jovens”, porém, em muitos casos, não conseguem viver em plenitude os seus processos de juvenilização, podendo ser caracterizados como “jovens não-juvenis”. No que se refere ao pertencimento



geracional, “por exemplo, na família se é jovem – em qualquer setor social, com ou sem moratória -, por ocupar esse lugar na interação intra-institucional, caracterizada pela coexistência com as outras gerações” (1998, p. 8). Não há dúvida de que a condição de juventude não é exclusiva dos setores de nível econômico médio e alto, pois há também jovens entre as classes populares, nas quais a juventude se expressa, por exemplo, através da condição de filhos. Entretanto, é evidente que, nestas camadas sociais, é mais difícil “ser juvenil”. Convém sublinhar que ser jovem nem sempre supõe portar os signos da juventude, ao mesmo tempo em que não é fácil para os jovens pobres aceder aos consumos dos elementos que aparecem associados à identidade juvenil e às suas diferentes filiações no plano cultural. Apesar destas limitações, é também saliente o esforço que fazem os jovens desta situação social para incorporar o *look* legitimado em outros extratos sociais e ostentar os comportamentos que dominam o imaginário socialmente instalado para denotar a condição de juventude, por isso a importância do trabalho, a qualquer tempo (MARGULIS e URRESTI, 1998, p. 8).

O trabalho, como possibilidade de construção da autonomia para as práticas culturais juvenis, é convidado ao diálogo por se constituir não apenas como uma estratégia de sobrevivência que garante as questões materiais, mas, e também, como forma de garantir o estilo de vida, ou seja, os processos de juvenilização. Através das materialidades conquistadas pelo trabalho, por exemplo, muitos jovens retornam à escola para complementarem sua escolarização obrigatória.

Sair da perspectiva estandardizada de abordagem da juventude e caminhar em direção às biografias de escolha envolve olhar a juventude nos seus percursos às voltas com a escola, com a família e com o trabalho, mas não só. Outros percursos próprios das identidades juvenis, como é o caso das culturas juvenis, devem ser chamados à reflexão, não apenas como atividade de consumo, mas também como possibilidade de produção cultural em direção à profissionalização. Observar as transições tendo o trabalho, ou a falta dele, como centralidade, ainda tem fundamental importância, considerando as subjetividades que se produzem em torno do mesmo para as práticas culturais juvenis cotidianas.

Na vida da maioria dos jovens brasileiros, o trabalho ainda permanece como central. No entanto, é preciso perceber que “o trabalho com valor em si perdeu sua aura, mas permanece um domínio que pode favorecer novos valores, tal como a expressão de si, a autonomia, a realização pessoal, a criatividade” (TCHERNIA, 2005, p. 226-227 *apud* TARTUCE, 2007, p. 112). No caso dos jovens sujeitos dessa pesquisa, não é apenas a busca pelo trabalho em si que conta, mas *fazer o que se gosta e conseguir dinheiro* para garantir a sobrevivência, para o estilo de vida, para a própria existência e para a existência do grupo de que participam (geralmente de *rap* ou de *rock*). A conquista da materialidade nem sempre vem através do trabalho formal ou precário. Muitas vezes, o dinheiro é conseguido através de *bicos*, traduzido nas palavras dos jovens, como *fazer uns corres*, *pegar uns cobres* ou *fazer uns eventos*, o que inclui alternativas nem sempre lícitas para conquistar os recursos necessários para ser “jovem-juvenil”. O trabalho, para os jovens brasileiros, é constitutivo do tempo juvenil, é realizado no tempo presente. Mesmo que trabalhem, os jovens brasileiros não deixam de ser jovens. Com a renda que conquistam através do trabalho, se aproximam também, talvez da única forma possível, da possibilidade de experimentarem a condição juvenil. Na condição de jovens não-juvenis, com o trabalho ou com o dinheiro conseguido através de “bicos”, os jovens pobres aspiram adquirir e expressar os signos culturalmente associados à juventude e reinventam seus modos de ser jovem.

Tartuce (2007, p. 115) problematiza a literatura europeia, especialmente a francesa, no que se refere à transição. Ao colocar em diálogo autores que tratam do assunto, faz uma interessante relação entre as noções de “inserção” e de “transição”, as quais, por decorrência, adquirem o sentido de “inserção social” ou “integração”, vinculando-se à inclusão e à exclusão social. Para ela, “a inserção como problema social nasceu vinculada à juventude e é nesse sentido que se assemelhava à transição”. A falta de postos de trabalho para acolher o contingente de jovens egressos dos processos de formação caracteriza um problema de “inserção profissional” que muitos autores consideraram como sinônimo de transição. Desta forma, com a falta do trabalho, a inserção deixa de ser a fronteira-norte da juventude, ou seja, o evento que provocava o encerramento desta fase da vida. Com isso, ocorre um “desnorte” nas trajetórias

juvenis, fazendo desta estação da vida um lugar de espera, não institucionalizado. A metáfora utilizada por Pais (2005, p. 40), para caracterizar o papel da escolarização obrigatória para um contingente da população juvenil – “escola como parque de estacionamento de potenciais desempregados” – contribui para compreender a juventude como “sala de espera” para a entrada na vida ativa. Com isso, os percursos juvenis perderiam sua linearidade, tornando-se labirínticos, ziguezagueantes – trajetórias iô-iô – para listar outras metáforas empregadas pelo autor.

No entanto, considerada a centralidade do mundo do trabalho nas trajetórias juvenis e na organização das fases da vida, é preciso uma atenção ao caráter multidimensional da transição que não se vincula apenas aos aspectos econômicos, mas também aos culturais e aos modos de vida. Ao reduzir a transição à inserção profissional, corre-se o risco de concebê-la como algo pré-determinado, no qual não há interferência dos próprios sujeitos. Na ótica de Tartuce (2007, p. 117) , “o problema não é enfatizar apenas o trabalho, mas sim vê-lo apenas como categoria econômica, sem considerar as estratégias que ele mobiliza e as subjetividades que ele constrói”. O trabalho, portanto, é mediador da relação entre a origem social e os valores culturais. A autora afirma, ainda, que, embora os temas da inserção e da transição não tenham feito parte do cardápio da sociologia da juventude brasileira, estas questões foram tematizadas na sociologia do trabalho. Para ela, “o importante é frisar que a reversibilidade e a imprevisibilidade analisadas pela atual literatura europeia são experimentadas aqui desde há muito, dadas as intensas e incertas transições”, dificultando ainda mais as possibilidades de inserção ou de inclusão dos jovens brasileiros (TARTUCE, 2007, p. 117-118). Neste caso, exige um esforço ainda maior para os jovens das classes populares no exercício de seus processos de juvenilização.

O trabalho como categoria mediadora é também tematizado por Sposito (2007, p. 41), ao afirmar que “o trabalho aparece como o elo mediador que asseguraria a transição da heteronomia para a autonomia”. Para a autora, esse processo acontece diante da multiplicidade de dimensões do tempo que atravessam a condição juvenil. Segundo ela, “se o tempo presente pode ser marcado pela experimentação, pela possibilidade de escolhas, pela fruição e pelo lazer, a preocupação no presente com o tempo futuro diz respeito, também, aos

modos possíveis de inserção na vida adulta, sobretudo na chave da conclusão da escolaridade”.

As estratégias construídas pelos jovens para fazer frente a seus processos de inserção e de transição desembocam na noção de “risco” como um elemento constitutivo das juventudes das sociedades ocidentais (BECK, 2002). Ferreira (2002), afirma que, cada vez mais, os indivíduos são forçados a negociar os seus caminhos num mundo incerto e a elaborar em seus contextos o papel central desempenhado pelo risco. Para o autor, “as pessoas são obrigadas a interpretar a diversidade das suas experiências e a reconhecer que nenhum aspecto da vida segue um desenvolvimento linear e pré-ordenado e tudo permanece aberto a acontecimentos contingentes”.

A experimentação faz parte do comportamento juvenil no mundo contemporâneo que, ao mesmo tempo em que oportuniza, cria barreiras, gera esperanças que se transformam em frustrações, levando os jovens a experimentarem e a viverem sob a tensão do risco. Neste contexto, conforme Miche (1997, p. 140) “os jovens também têm algum espaço de escolha, manobra e, às vezes, invenção de caminhos e direções de vida”. As possibilidades de escolha para os jovens brasileiros são mais limitadas, na medida em que não têm suas condições de sobrevivência garantidas e, talvez, justamente por isso, eles aprendem com o cotidiano em que vivem e constroem estratégias de reinvenção desse cotidiano ou, melhor dizendo, dos seus modos de viver a juventude em contextos de intensa pressão, através das escolhas que fazem ou da situação que decide por eles.

Em suas ações cotidianas, as narrativas dos jovens da pesquisa informam que, às vezes, eles deixam *rolar* como se o curso da vida se encarregasse de fazer acontecer, do jeito que tem que ser, como foi com os irmãos mais velhos, com os próprios pais ou ainda com os amigos do grupo. Mas, em muitas vezes, *não rola* mobilizando-os à criatividade e a constante elaboração de projetos para a construção de estratégias para fazer *rolar*. Outras vezes, ainda, *rola prá frente*, *rola prá trás*, rola e volta para o mesmo lugar ou rola ao redor do mesmo ponto. Em ambos os casos, a dimensão da “ação” e da “experiência” entra em cena, como uma forma de reconhecer e de outorgar aos indivíduos a capacidade de iniciativa e de escolha (ou de não-escolha) ante o contexto. O conjunto de riscos a

que os jovens estão submetidos é decorrência e provoca repercussões em todos os aspectos da vida cotidiana. No entanto, há uma tendência a atribuir o fracasso e as dificuldades mais às carências pessoais do que às situações que ocupam na organização do tecido social. Segundo Beck (2002), não se pode buscar soluções biográficas individuais a contradições que são sistêmicas, provocando a individualização dos riscos sociais.

Nas sociedades complexas, os jovens, não só das classes populares, estariam diante do que Melucci (2004, p. 62-64) refere como o “paradoxo da escolha”. A juventude contemporânea vive essa situação de forma muito ambivalente. Ao mesmo tempo em que o curso da vida não segue mais o seu fluxo “natural”, estandardizado e padronizado, abre-se um leque de possibilidades, um cardápio variado de alternativas a eleger, porém, e contraditoriamente, sem as devidas equidades que permitam a autonomia para as definições e para as estruturações dos projetos pessoais e coletivos da ação. Segundo Melucci, “escolher parece ser hoje o nosso destino, aquilo que não podemos mais evitar”. Giddens (2002, p. 79), acrescenta que a “escolha” é um componente fundamental da atividade do dia-a-dia, na estruturação do eu. “A modernidade confronta o indivíduo com uma complexa variedade de escolhas e, ao mesmo tempo, oferece pouca ajuda sobre as opções que devem ser selecionadas”. O autor alerta que nem todas as escolhas estão abertas a todos, e nem todas as pessoas tomam suas decisões com pleno conhecimento das múltiplas alternativas possíveis.

Somos requeridos a fazer escolhas e a agir diante de um mundo de possibilidades plurais, como forma de sobreviver à quantidade crescente de incertezas que, muitas vezes, nos sufocam. Savater (2004, p. 33-43) diz que “a ação é uma capacidade opcional dos humanos, mas uma necessidade essencial, da qual depende nossa sobrevivência como indivíduos e como espécie”. Para o autor, é possível escolher quando e como agir, no entanto, não se pode deixar de agir e, neste caso, não há escolha. Em contrapartida, sob forte pressão, nossa capacidade de escolha para agir pode até ser reduzida, mas não é anulada por completo. Com a ampliação do campo de nossa experiência, diante da pluralidade de pertencimentos, nosso campo de ação ultrapassa a capacidade de agir simultaneamente. Este processo complexo nos leva, por assim dizer, a viver

o paradoxo da escolha como destino, pois, segundo Melucci (2004) “é impossível não escolher entre os possíveis”.

Para agir, somos obrigados a fazer escolhas, com frequência cada vez maior e repetidamente: toda vez que nos movemos de um sistema para outro, toda vez que passamos de um tempo a outro, toda vez que simplesmente agimos. O paradoxo é evidente: ao mesmo tempo em que se ampliam as *chances* de vida, portanto o espaço de autonomia individual que se expressa na escolha – desde sempre associada à idéia de vontade e de liberdade -, torna-se inevitável a necessidade de escolher. Até mesmo a não-escolha nos é apresentada com escolha, uma renúncia a alguma possibilidade. É, portanto, uma impossibilidade de não escolher. (MELUCCI, 2004, p. 63)

A escolha funciona como um jogo de experimentação, de suscetibilidade ao risco, no qual tanto se pode ganhar como perder. As ameaças são permanentes, engendram mudanças e provocam pressão: a necessidade de reinvenção da própria condição de ser jovem em contextos adversos. Reinventar significa agir, desenvolver esquemas de ação nos processos contínuos de socialização. Reinventar significa inventar de novo e, por isso, remete a uma ação recorrente sobre outra ação, a da invenção. Inventar como uma ação do cotidiano pode assumir o significado de criar, de fazer um esboço e colocá-lo em prática, mas pode, também, assumir a dimensão de imaginar, fantasiar, idealizar, achar ou encontrar e até mentir.

Em contextos de inclusão precária, a escolha pode advir desses sentidos, tendo o imaginário para a vivência e para a experimentação da juventude possível. Retomando Martins (2003, 25-38), o novo modo de vida proporcionado pela inclusão precária e também designado de nova desigualdade “se expressa também, e especialmente, na criatividade dos excluídos” através de uma reinclusão que até é possível no plano econômico, porém, não se dá no plano social, porque “a pessoa não se reintegra numa sociabilidade normal”. Produz-se um mundo imaginário, uma consciência fantasiosa e manipulável que engana. Nestes contextos de invenção e de reinvenção do cotidiano, se processam as escolhas, pela ação de evocação das experiências adquiridas e do acervo de conhecimento à mão (SCHUTZ, 1979) disponível, sabendo também, conforme afirma Melucci (2004, p. 62), que é cada vez mais difícil transferir de um tempo a

outro o mesmo esquema de ação para eleger, exigindo, portanto, o uso de múltiplas estratégias para reinventar no cotidiano a juventude possível para as classes populares. Ser jovem nestas condições “não é mais somente um destino, mas se transforma em escolha para mudar e para dirigir a existência” (MELUCCI, 2001, p. 105).

Diante do exposto, as “biografias de escolha” estariam associadas também ao que Giddens (p. 79-85) refere como “estilo de vida” e “planos de vida” na constituição do agente individual e, no caso desta pesquisa, concorrem em grau de importância para a construção identitária dos jovens pesquisados. Por um lado, na modernidade tardia, somos obrigados a seguir estilos de vida: “não temos escolhas senão escolher”. Segundo este autor, “um estilo de vida pode ser definido como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular da auto-identidade”. Os estilos de vida são práticas rotinizadas, incorporadas ao cotidiano, que evocam decisões e escolhas permanentes. “E todas essas escolhas (assim como as maiores e mais importantes) são *decisões não só sobre como agir, mas também sobre quem ser*” (p. 80, grifos meus). Por outro lado, os planos de vida são o conteúdo substancial das trajetórias reflexivamente organizadas do eu. “O planejamento da vida é um meio de preparar um curso de ações futuras mobilizadas em termos de biografia do eu”. Tanto nos estilos de vida como nos planos de vida, as escolhas não são apenas elementos constitutivos do cotidiano dos agentes sociais, elas constituem ambientes institucionais que ajudam a dar forma a suas ações e, por conseguinte, à própria vida. Obviamente que esta forma depende das oportunidades, e das escolhas, considerando-se os elementos que envolvem a inclusão precária.

Com base em Bourdieu (2003, p. 153), dizer que eles são jovens porque participam de um recorte de classes de idade ou que são uma unidade social pertencente a um grupo constituído e dotado de interesses comuns não é suficiente, pois, tanto a idade como os interesses característicos de uma idade definida biologicamente são dados socialmente manipuláveis. Faz-se necessário, portanto, analisar o que aproxima e o que é específico das diferentes juventudes

contemporâneas, de modo a não considerar as representações em torno das juventudes como caixas de ressonância da imagem veiculada pela mídia.

As reflexões propostas neste subcapítulo revelam parte da postura metodológica assumida para a realização dos estudos, na medida em que, ao propor uma “juventude possível reinventada pelas classes populares”, procurei emitir um olhar para além do jovem como problema social, embora eles tenham suas situações de vulnerabilidade social sublinhadas. Ao propor olhar a juventude a partir do seu cotidiano, procurei também observar a realidade interrogando-a, conforme aprendizagens construídas com Pais (2003, p. 27) a partir da indagação: “será esta o que parece ser?”. Os jovens da pesquisa fazem parte de um quadro que remeteria a afirmar que eles não participam mais da condição juvenil. No entanto, penetrando nos meandros de seus cotidianos, a partir de suas narrativas sobre ele, em diálogo com a produção do conhecimento sobre a temática, torna-se possível reconstruir as interpretações sobre o que nossas lentes registram, transformando um problema social em problema sociológico, passível de questionamento, ou, como afirma Pais (2003), “passar do significante social ao significado sociológico”. Ao falarem sobre os usos que fazem de seus tempos no dia-a-dia, os jovens da pesquisa produzem narrativas que traduzem sua compreensão de como é possível ser jovem em contextos de intensa *pressão do cotidiano*.

### 3.4 NAS CRONOTOPIAS DO COTIDIANO, O ROLAR DAS IDENTIDADES JUVENIS

As identidades juvenis se constituem na consciência do tempo e do espaço, que fornece as coordenadas dentro das quais pode crescer a capacidade efetiva de fazer experiência. Cada ação se desenvolve e se resolve em um tempo, acontecendo nos limites espaciais impostos por um ambiente (FABBRINI e MELUCCI, 2002, p. 69-73).

É preciso levar em conta, no entanto, que esse tempo e esse espaço sofreram profundas transformações na modernidade e na contemporaneidade,



de forma não simultânea. A contemporaneidade está experimentando uma dessacralização do espaço, processo semelhante ao ocorrido com o tempo na modernidade. A época atual seria marcada por uma produção social do espaço que substitui a localização física. Entram em cena os espaços “heterotópicos” (FOUCAULT, 2006, p. 418) que teriam a capacidade de justapor vários espaços inicialmente incompatíveis, provocando rupturas com os tempos tradicionais. Este processo é marcado por uma crise das dimensões temporais e espaciais, gerada pela velocidade de deslocamento e de transmissão, no âmbito dos novos meios de transporte e de comunicação (ALMEIDA e TRACY, 2003, p. 25-34).

As práticas culturais cotidianas se desenvolveriam, portanto, numa relação espaço-temporal, através do entrelaçamento das espacialidades e das temporalidades, numa relação de interpenetração entre tempo e espaço. Pais (1998), ao analisar os orçamentos do tempo dos habitantes da Grande Lisboa, denominou a relação de mútua dependência entre tempo e espaço de “cronotopia”. A expressão cronotopia, tem sua origem no grego, onde *khronos* significa tempo e *topos*, indica lugar. As questões cronotópicas envolvem articulação entre tempo e espaço. A expressão é muito utilizada na literatura e na estética. Já em Goethe, o espaço adquiria as marcas do tempo histórico, sublinhado por indícios do passado e do presente. O espaço seria o passado diante de nós, marcado pela criação do homem.

Neste subcapítulo, procuro desenvolver argumentos no sentido de que, nas cronotopias do cotidiano, os jovens desenvolvem suas experiências e constituem suas identidades. Assim, dilemas do tempo, espaços praticados e entrelaçamento entre espacialidades e temporalidades são tópicos a serem desenvolvidos como forma de compreender como *rolam* as identidades juvenis no cotidiano.

### **3.4.1 Os dilemas do tempo**

As experiências em torno do tempo foram, por longo prazo, caracterizadas e determinadas pelo modelo de sociedade do capitalismo industrial, onde o tempo era considerado através de duas referências fundamentais: o tempo medido por

máquinas e o tempo de orientação finalista. Na primeira referência, a presença das máquinas criava uma dimensão artificial através das medições do relógio, que informavam os balanços dos tempos individuais e dos tempos sociais, em relação aos ritmos do trabalho e aos balanços anuais dos lucros das empresas, por exemplo. Na segunda referência, o tempo assumia a dimensão do ponto final, do fim da história, do progresso, ou seja, um tempo linear que se movia em direção ao final do tempo.

As experiências contemporâneas em relação ao tempo indicam que um processo de diferenciação esteja acontecendo, pois os tempos experimentados por sujeitos sociais são muito diferentes uns dos outros, por vezes, tornando-se contrastantes. A juventude constitui a categoria social que mais desafia a definição dominante do tempo, anunciando que são possíveis outras dimensões da experiência humana (MELUCCI, 2001, p. 131).

Para Melucci (1997, p. 6), o tempo é uma categoria básica através da qual são construídas experiências, tendo em vista que as sociedades complexas se caracterizam por um forte investimento nos aspectos culturais e simbólicos dos sujeitos. Nessa perspectiva, segundo o autor, o tempo se torna uma questão-chave para a compreensão dos conflitos sociais e para a mudança social. No caso da juventude, essa categoria é ainda mais importante, pois as relações dos jovens com os tempos, tanto biologicamente quanto culturalmente, informam ao resto da sociedade como eles interpretam e traduzem os seus dilemas conflituais básicos.

O tempo é constitutivo da experiência humana e, por isso mesmo, é um elemento difícil de ser definido. Melucci (2004, p. 17-18) refere a experiência do tempo como fluida e envolvente, com densidades e dimensões pouco consideradas em nossas definições, mas traduzidas através de metáforas ou mitos por diferentes culturas.

O círculo, a flecha, o ponto e a espiral são metáforas do tempo utilizadas pelo pesquisador italiano para definir algumas dimensões de tempo que aparecem na história das culturas. Na metáfora do "círculo", o tempo é percebido e vivido como um retornar cíclico de todas as coisas, como algo que se repete nos fenômenos visíveis, governando seu aparecimento e desaparecimento. É também considerado como o tempo mítico e relacionado aos grandes ciclos da

natureza, onde nada é definitivamente adquirido ou perdido. A “flecha” é outra figura do tempo, de origem judaico-cristã. Embora o cristianismo mantenha a imagem do círculo, introduz os percursos lineares com o tempo do fim da história, situado entre a gênese e o fim do mundo. Na modernidade, a figura do círculo é substituída pela flecha, associa-se à idéia de progresso e torna-se o ponto final que dá sentido ao passado e ilumina o futuro. Esta imagem do tempo é ainda dominante na contemporaneidade, porém, começa a entrar em declínio, pois é possível experimentar um tempo cada vez mais fragmentado numa perspectiva de caminhada em direção a um futuro cada vez mais incerto, consolidando a experiência pontual do tempo e fazendo emergir a figura do “ponto”. A metáfora do ponto representa “a percepção de uma seqüência descontínua, mista, heterogênea, uma sucessão de momentos temporais muitas vezes desconexos entre si” (MELUCCI, 2004, p. 18-20). Assim, a experiência contemporânea coloca-nos diante de entrelaçamentos das várias dimensões de tempo.

Do tempo vivemos, portanto, todas as figuras, o círculo repetido entre memória e projeto, o movimento linear da flecha como intenção e objetivo, a conjunção exultante do ponto ou a experiência de nos perdermos nele. Essas modalidades são realmente difíceis de conciliar, pois cada uma nos remete aos limites da outra. A repetição do ciclo percorre o caminho das experiências, mas também dos fracassos; a corrida linear rumo às metas nos entusiasma, mas esgota nossas energias na espera; o ponto escapa-nos toda vez que o fixamos (MELUCCI, 2004, p. 24).

Melucci sintetiza as experiências contraditórias em relação ao tempo através da figura da “espiral”. “A espiral fala da possibilidade de unir o ciclo e a flecha na rotação ao redor de um ponto: o movimento circular e o impulso para frente são agregados pela necessidade de ancorar-se no centro”. Pelo fato de retornar ao mesmo ponto, porém, num plano diferente, a espiral sinaliza a dimensão fundamental da experiência do tempo: o “ritmo”. “A presença do ritmo carrega consigo a alternância entre velocidade e lentidão, entre movimento e quietude” (MELUCCI, 2004, p. 24-25).

As narrativas dos jovens desta pesquisa informam seus múltiplos trânsitos em relação ao tempo, em momentos em que *tudo tá calmo*, alternados com momentos *tri-agitados*, ou com outros ainda quase parados, nos quais se anda

muito e retorna-se ao mesmo lugar, com giros na vida, comparados por eles, a voltas de trezentos e sessenta graus, completando o ciclo da repetição, mas com a experiência adquirida na trajetória percorrida, que se situa num ponto à frente.

De forma paralela, ainda segundo Melucci (2000, p. 90), na experiência em relação ao tempo, convivemos e compreendemos a existência de “tempos lineares e irreversíveis” com tempos “cíclicos e repetitivos”. Os primeiros representam o tempo da fecha e do vetor, nos quais se organiza a ação que tem por fim algumas metas; nos segundos, colocam-se todas as ações que retornam em intervalos mais ou menos regulares, representados pelo círculo.

Essas multiplicidades de dimensões do tempo constituem a experiência de muitos jovens, especialmente no que se refere ao tempo presente e ao tempo futuro, mesmo que o futuro seja pensado e projetado no médio prazo. (MELUCCI, 1997; LECCARDI, 2005). Se o tempo presente pode ser marcado pela experimentação, pela possibilidade de escolhas, pela fruição e pelo lazer, a preocupação no presente com o tempo futuro diz respeito, também, aos modos possíveis de inserção na vida adulta, sobretudo na chave da conclusão da escolaridade (SPOSITO, 2007, p. 41).

Pais (2003, p. 233-224) analisa os horizontes temporais dos jovens segundo dois pólos axiológicos de orientação, correspondentes a “tipos ideais” na perspectiva weberiana: “um, marcado por estratégias de mobilidade social ascensional, orientados para o futuro, conducentes a um processo de integração social (do ponto de vista familiar e profissional) em consonância com “estilos” de vida devidamente expectativados”; outro “mais orientado para uma reivindicação de um futuro instantâneo, para usufruto do presente, do desfrute do cotidiano, não sendo tão valorizados os riscos de estigmatização ou regulação social”. Segundo esta axiologia, os jovens situados na primeira orientação, apostariam em estratégias de mobilidade, privilegiando o tempo futuro em detrimento do tempo presente. Sua noção de tempo seria relativamente mais aberta, com ênfases no tempo do futuro, da evolução e da não repetitividade. Por sua vez, os jovens da segunda orientação, teriam uma noção de tempo mais fechada e cíclica, calcada na repetição e nas ritualidades das rotinas diárias. Os primeiros conseguiriam “arquitetar um projeto de trajeto”, os segundos teriam um “trajeto sem projeto”. Estas orientações axiológicas se aplicam parcialmente aos jovens sujeitos dessa

pesquisa, pois, mesmo com as transições antecipadas ou aceleradas, há projetos de futuro e algumas vezes parece que o presente é organizado e vivido em função deles, mesmo que nunca venham a se tornar realidade e permaneçam no plano do sonho, ou no *sonhar acordado*.

Os jovens vivem dilemas do tempo que se entrelaçam entre a escolha, o controle e a culpa. A escola, o trabalho, a cultura e o lazer são elementos que participam na constituição desses dilemas, pois se associam ao viver o presente e ao estabelecimento de projetos de futuro. Ao lado das preocupações com a escolarização para garantir a certificação e o acesso a algum trabalho, conquistar a autonomia e ingressar no mundo das responsabilidades próprias do mundo adulto, há o desejo de experimentar intensamente os tempos presentes na esfera do lazer, da fruição e do acesso aos bens culturais oportunizados pela vida urbana. Porém, o tempo livre juvenil (quer da fruição, quer da ausência de trabalho ou afastamento da escola) converte-se, muitas vezes, em “tempos de culpa”, por exemplo, pelo *estar parado* ou em tempos de controle, significando perigo para a sociedade, por exemplo, com a presença dos jovens na rua. Retomando Melucci (2000, p. 31), é possível afirmar que “o tempo é um horizonte dentro do qual os indivíduos colocam escolhas e comportamentos e a sua representação depende de fatores cognitivos, afetivos e motivadores, segundo os quais os indivíduos organizam os seus ser-no-mundo”.

Para decifrar como os jovens convivem com seus dilemas em relação aos tempos da escolha, da culpa e do controle, é preciso investigar as dinâmicas de ocupação dos seus tempos cotidianos e das suas práticas de lazer. Nestes contextos, ocorre o processo de construção identitária juvenil. Conforme Carrano *et al* (2005, p. 176), “é principalmente nos tempos livres e nos lazeres que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciam do denominado mundo adulto”. Os mesmos autores afirmam que os jovens elaboram suas subjetividades coletivas em torno das culturas juvenis e nos contextos de menor controle das gerações adultas.

O “tempo do controle” pode ser entendido como o tempo das obrigações escolares, o tempo de seguir as normas do trabalho, o tempo de reproduzir as normas socialmente construídas para a vida em grupo, o tempo do adulto que olha para a juventude como uma ameaça e como um perigo. É evidente que o

tempo livre dos jovens atrai o olhar do mundo adulto no sentido do controle, pois historicamente é tido como um “tempo social potencialmente negativo” (2005, p. 176). No entanto, é importante destacar que as culturas juvenis não são anômicas. Ao contrário, apesar da informalidade, os jovens definem normas de convívio, constroem regras e códigos de conduta a serem seguidos no grupo (PAIS, 2003, p. 232).

Para Carrano *et al* (2005, p. 176), o lazer (praticado na ocupação do tempo livre) deve ser considerado como tempo sociológico acompanhado de oportunidades de escolha que, por sua vez, possibilita um campo potencial para a construção das identidades juvenis, a descoberta das potencialidades humanas e o exercício de inserção efetiva nas relações sociais. “O lazer pode ser espaço de aprendizagem das relações sociais em contexto de liberdade e de experimentação” (2005, p. 176).

Como já foi dito, o tempo livre não se apresenta de igual forma para todos os jovens, pois a juventude não é uma categoria homogênea. Há várias formas de ser jovem, tomando-se os recortes de gênero, classe social, etnia, local de moradia ou observando os múltiplos modelos que caracterizam as suas transições. Ao estudar a juventude, é preciso atenção aos aspectos de proximidade pela “condição juvenil” de mesma faixa etária, como também aos diferenciais, a exemplo da sua “situação social”. Assim, é possível caracterizar a juventude através das formas homogênea e heterogênea, tomando-a no plural - juventudes - (MARGULIS e URRESTI, 1998), pois múltiplas são as formas de ser jovem (PAIS, 2003, p. 44).

O “tempo da escolha” poderia associar-se a “matar o tempo”, a “não fazer nada”, como uma das principais atividades características das culturas juvenis. Para Pais (2003, p. 131), “*matar o tempo* envolve uma astúcia, uma perícia, uma arte que um bom assassino de tempo deve possuir – e que se aprende com a prática, com os *bandidos* mais experimentados do grupo”. Os jovens da pesquisa matam o tempo fazendo projetos de futuro. O tempo presente para eles raramente é um tempo monótono. Pelo contrário, é muito intenso, um “tempo atropelado” (PAIS, 2003, p. 131), em que o futuro não é apenas a continuidade do presente, mas é perseguido, antecipado, projetado e sonhado. Por outro lado, o

não fazer nada aparece também, algumas vezes, narrado como momentos de desânimo, de tédio.

[...] os tempos livres podem considerar-se como uma das mais importantes dimensões da vida quotidiana dos jovens no que respeita à definição e compreensão das culturas juvenis, quer o usufruto desses tempos seja considerado como meio de ajustamento ao meio social envolvente, quer como factor de integração geracional (PAIS, 2003, p. 135).

O tempo da escolha também aparece como o tempo de viver a juventude possível de forma criativa. É o tempo vivido no domínio do lazer, no qual as culturas juvenis adquirem maior visibilidade e expressão. Em outras palavras, é o próprio tempo de viver as culturas juvenis: o tempo de dançar e de cantar o *rap*, de cantar o *rock* e de organizar os eventos relativos a ele, o tempo de namorar ou de estar com a *gurizada da esquina*, o tempo de se recolher à intimidade do quarto e de ouvir música, o tempo de participar do fã clube da banda da moda ou de se *grudar* ao telefone celular e ficar esperando ansiosamente por uma mensagem, o tempo de ir à igreja em busca da voz interior que contribui na escolha de qual o caminho a seguir, o tempo de participar do grupo de oração, o tempo de ir para a noite e beber até cair, o tempo de voltar para casa apenas com o raiar do dia, no primeiro ônibus coletivo da manhã.

O direito ao gozo dos tempos livres e às práticas de lazer apresenta-se em oportunidades diversas conforme a situação social da juventude em foco ou, como já foi dito, a partir dos processos de inclusão precária (MARTINS, 2003). É possível perguntar: Como os jovens das classes populares vivem e convivem com os dilemas do tempo? Considerando as tipologias de transição características dos jovens pobres, haveria um tempo livre a ser ocupado? Quais as oportunidades de escolha que os jovens pobres têm à sua disposição? Como eles constroem seus processos identitários e como experimentam o peso da culpa por estarem *parados*, por exemplo, quando estão afastados da escola e de uma oportunidade de trabalho? Como elaboram o olhar discriminatório, de censura e de controle que o mundo adulto emite para suas práticas culturais alternativas, praticadas, preferencialmente, na rua e nas esquinas da periferia? Como refabricam sua própria condição juvenil diante da *pressão do cotidiano* e da multiplicidade de escolhas que o mundo contemporâneo coloca à sua disposição? Retomando

Margulis e Urresti (1998, p. 5), na condição de “jovens não-juvenis”, frente à pressão que a vida lhes apresenta, diante das situações de conflito e de risco, os jovens sujeitos desta pesquisa indicam que vivem permanentemente o “paradoxo da escolha” (MELUCCI, 2004), através da capacidade de reflexão sobre suas biografias. A religião, o *rap* e o *rock*, o *caderno dos segredos*, o diário dos usos dos tempos cotidianos e o grupo de amigos são alguns exemplos de estratégias que utilizam como válvula de escape para o alívio da *pressão do cotidiano*, contribuindo para a escrita de um outro texto, no contexto de suas vidas. Nos seus mapas de trânsito, experimentam “tempos contrastantes”, definidos por Pais (1998), como o entrelaçamento e o cruzamento entre o tempo rigoroso, mecanizado, previsível com o tempo volúvel, flexível, imprevisível. Através de seus múltiplos trânsitos, os jovens comunicam ao conjunto da sociedade como convivem com os dilemas do tempo e, ao fazerem isso, anunciam como é possível viver outras dimensões da experiência humana (MELUCCI, 2001), reinventando-se cotidianamente, através da experimentação, pelas idas e vindas, por exemplo, nas suas trajetórias iô-iô (PAIS, 1994; 2005).

Na contramão da “moratória social”, os jovens das classes populares, em geral com muito tempo livre disponível, devido ao abandono precoce da escola e pela ausência de oportunidades de trabalho, transitam pelo “tempo da culpa”, por um tempo livre que não pode ser confundido com o tempo legítimo para o gozo, pois, para eles, o tempo livre pode significar impotência e circunstâncias infelizes, que conduzem à delinqüência, à marginalidade e ao desespero. Os depoimentos dos jovens entrevistados na pesquisa indicam que as situações de risco a que são submetidos cotidianamente canalizam suas trajetórias para trânsitos desviantes relativamente aos códigos de conduta socialmente aceitos no contexto urbano. Simultaneamente, estes tempos contrastantes colocam os jovens diante do “paradoxo da escolha”, num processo de individualização característico da sociedade do risco (BECK, 2002), que os responsabiliza por suas próprias escolhas e por seus conseqüentes fracassos. Em algumas situações, as escolhas podem conduzi-los a trânsitos desviantes ou a trajetórias negadas, como informa um depoimento da pesquisa ao revelar que, somente no mês de fevereiro de 2006, seis jovens foram mortos na comunidade estudada. Em outras, podem indicar formas de reinvenção da condição juvenil proporcionada pela inclusão



precária ou ainda pela possibilidade de, por exemplo, a partir da música e da dança, tornarem-se produtores culturais, sonho e projeto da maior parte deles, tendo como horizonte alguns grupos de referência, protagonizados na cena nacional e até internacional.

Os processos identitários dos jovens também são afetados pelas experiências das sociedades contemporâneas em relação ao tempo, marcadas por fragmentação e descontinuidade entre duas dimensões, que Melucci (1997; 2001; 2004) classifica como “tempos internos” e “tempos sociais”. Os tempos internos são caracterizados pela forma como cada indivíduo vive sua experiência interna, seus afetos e suas emoções; os “tempos exteriores” ou tempos sociais são marcados por ritmos diferentes dos tempos internos e regulados pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada indivíduo. Para o autor, “existem divisões claras entre os tempos em que vivemos em nossas experiências íntimas, os afetos e as emoções, e os tempos regulados por ritmos e papéis sociais”.(2001, p. 122) O tempo social é um tempo linear, caracterizado pela continuidade e singularidade dos acontecimentos, é um tempo irreversível, mensurável, uniforme e predizível. Por sua vez, o tempo interior é um tempo profundamente pessoal e individual, é múltiplo e descontínuo, simultâneo e reversível. O tempo interior é também multidirecional, incomensurável e imprevisível.

Pais (1998, p.7) ainda acrescenta que, “na sociedade contemporânea, o pluralismo do tempo pode assegurar uma concomitância de tempos contrastantes: o tempo rigoroso, mecanizado, previsível, cruza-se com o tempo volúvel, flexível, imprevisível”. Em outras palavras, os tempos interiores atravessam e são atravessados pelos tempos exteriores ou tempos sociais.

[...] Os tempos exteriores invadem os tempos interiores, da subjectividade e vice-versa. [...] Os tempos do presente invadem recuperam os do passado, projectando-os no futuro. Os tempos contrastantes entrelaçam-se, cruzam-se. Nos locais de trabalho, por exemplo, os tempos rígidos e obrigacionais coexistem com lazeres de resistência: tempos que permitem discutir futebolis e telenovelas, segredar bisbilhotices ou actualizar a leitura do jornal no WC. Da mesma forma, a obrigatoriedade das compras no supermercado pode transformar-se num acto excursionário das culturas populares [...] (PAIS, 1998, p. 8).

Trazendo estes conceitos para o cenário desta pesquisa, é possível afirmar que os tempos sociais acabam por invadir os tempos internos, aumentando a pressão na constituição dos processos de autonomização dos jovens empobrecidos. Frente às limitações materiais e as múltiplas ofertas para a escolha, os jovens são convocados a buscarem o equilíbrio entre os enormes distanciamentos entre o seu planeta interno<sup>7</sup> e o seu mundo exterior. No contexto desse tensionamento, os jovens deste estudo fazem emergir estratégias de sobrevivência, no sentido de reinventarem a própria vida, com precários suportes que lhes são disponibilizados, ou que são construídos em seus sonhos ou projetos de futuro, pois “a exclusão não elimina a presença de processos de integração” (SPOSITO 1994, p. 164). Os trânsitos pelo *rap* e pela religião indicam algumas alternativas nesta direção, caracterizados como inserção juvenil, embora precária (MARTINS 1997, p. 20), no mundo do consumo, superando a visão fatalista do tempo do fim da história e do processo de “etiquetagem” (PAIS, 2004, p. 9-20) que os acompanha, a exemplo de morarem na periferia, por usarem calça larga, por serem negros ou ainda por serem do *rap*. Os tempos do controle, da culpa e das escolhas convivem e transversalizam-se em suas trajetórias, oportunizando-lhes *aprender com a vida* e com a *sabedoria da rua*, apesar da reduzida margem de autonomia (MELUCCI, 2001a), reconstruindo caminhos ou simplesmente projetando-os em sonhos para o futuro.

O processo de autonomização é desenhado no *sonhar acordado* e depende das mobilizações e recursos para *fazer acontecer* ou *deixar rolar*, antecipando algumas das expressões utilizadas pelos jovens em seus depoimentos. Como é um tempo de incertezas, o futuro deve ser construído e projetado, o que alguns jovens da pesquisa fazem através do sonho, *viajando* através dos significados produzidos na *revolução das palavras*, característica atribuída por eles ao *rap*, gerado a partir da capacidade de percepção social das suas “necessidades” (MELUCCI, 2001a, 70-94). Estas necessidades misturam elementos globais e locais, compondo suas múltiplas identidades – “identidades compósitas” - produto dos seus múltiplos pertencimentos (AMIM, 2002; FORTUNA, 1999; CONDE, 1990; MELUCCI, 2000). É provável que a não

---

<sup>7</sup> Por planeta interno, Melucci (2004, p. 75) considera a “estrutura biológica, emocional e cognitiva, que está na base da experiência e das relações de cada um de nós”.

consciência de estar vivendo identidades compósitas possa gerar sentimento de vazio, referido por Coelho (2006, p. 191) como falta de sentido do mundo, associado a vivências num universo esvaziado de “seu estoque identificatório”, pois os indivíduos de hoje teriam dificuldades para construir identidades sólidas e estáveis. Carmem Da Poian, *apud* Coelho (2006, p. 178), aponta a impossibilidade de construção de identificações sólidas e de uma identidade permanente como a principal causa do “vazio contemporâneo”. Para ela,

[...] Os padrões identitários não são mais marcados, as referências se perderam e a depressão, tomada, por muitos, como sintoma maior de nosso tempo, tem, sem dúvida, muito a ver com este vazio de identidade e de identificações. Sociedade em que o indivíduo e sua autonomia valem mais do que a comunidade que o abriga e o patrimônio cultural herdado. [...] Na falta de identificações, tentam arrumar uma identidade que lhes permita viver os instantes, identidades adotadas sem firmeza alguma, pois o mundo de hoje exige volatilidade, mudanças, trocas, descartabilidade (CARMEM DA POIAN, *apud* COELHO, 2006, p. 179).

O futuro se coloca para estes jovens não como um tempo de experimentação e de possibilidades, a exemplo do futuro em aberto da primeira modernidade, mas com a dimensão da incerteza, não passível de experiência direta, com perspectiva imaginária (LECCARDI, 2005). Essa concepção caracteriza o futuro da segunda modernidade e afeta diretamente os seus projetos, entendidos como uma conduta organizada para atingir finalidades, de acordo com os multipertencimentos dos indivíduos, num mundo complexo, tanto em termos de papéis sociais como de crenças, valores e referenciais simbólicos (VELHO, 2006, p. 195).

Nas narrativas sobre suas trajetórias, os jovens da pesquisa produzem enunciados discursivos cujos conteúdos remetem para reflexões de si, num exercício de olhar o presente (o que se passa todos os dias nos seus orçamentos de tempo), alicerçado num passado (as trajetórias de cada um), sinalizando os sonhos e projetos para o futuro, que exigem atitudes de escolha em direção aos processos de autonomização. Essas diferentes temporalidades aparecem entrelaçadas, não claramente diferenciadas, produzem tempos contrastantes que geram tensionamentos – a *pressão do cotidiano* - ao colocar em oposição os

tempos interiores e os tempos sociais. Para Melucci (2004, p. 33), a cultura amortiza essa tensão, oferecendo canais de expressão simbólica do tempo interior, tais como a arte, o jogo, o mito e a sacração. Segundo ele, através do sonho, da atividade do imaginário e do amor, as duas dimensões de tempo podem conviver. Um dos jovens da pesquisa, Benhur, demonstra conseguir amenizar a *pressão do cotidiano* através da sua arte, escutando e dançando o *rap*, ao contrário de outro jovem, DL, que, apesar de viver o *rap* intensamente, vê-se diante de tempos de inquietação (muita pressão) e tempos de quietude (depressão). Estes contrastes podem ser considerados como reflexos de experiências contemporâneas com o tempo, que agregam vivências múltiplas e descontínuas, reunindo a relação entre passado, presente e futuro e combinando, na presença, memória e projeto:

Nossa experiência do tempo é feita de velocidade e lentidão, de movimento e repouso, isto é, de alternância e ritmo. Combina reversibilidade e irreversibilidade, pois vivemos ao mesmo tempo sobre a linha que flui e nos leva do nascimento ao crescimento, ao envelhecimento e à morte e no tempo que pode voltar para trás, que pode percorrer novamente o ciclo, porque é o tempo da alma. (MELUCCI, 2004, p. 35)

O mesmo autor enumera quatro respostas aos comportamentos dos indivíduos diante da escassez do tempo. Associada à necessidade de escolha e de renúncia, a escassez do tempo é geradora de muitas incertezas e transtornos da vida cotidiana. A primeira resposta consiste em “perder o futuro”. Diante de possibilidades demasiadas de escolha, o passado se alastra sobre o presente e o encharca até anular o futuro. A depressão é um sintoma e uma resposta a esta experiência. A segunda resposta está no pólo oposto, na qual se “perde o passado”, pois, diante das vastas e mutáveis possibilidades, surge o desafio de perseguir e consumir tudo muito rapidamente, situação que aumenta a carga de tensão, a qual pode provocar a escolha do caminho da cisão, da esquizofrenia ou da ilusão. A terceira resposta consiste em “ignorar o presente”, preenchendo-o de futuro, depositando todas as fichas no projeto, no que está por vir, o que gera imobilidade ou, ainda, priva as possibilidades de significado com o intuito de anular o seu apelo, e tem como consequência a experiência do tédio (pensamentos sem pensamento; desejo sem desejo). A quarta e última resposta

manifesta-se no “priorizar a dimensão do ritmo”, alternando velocidade e lentidão, ação e repouso.

Complementando este panorama, Carmem Leccardi (2005) traz uma abordagem sobre jovens e futuro, contextualizando suas reflexões em dois recortes: a “primeira modernidade” e a “segunda modernidade”. Para a autora, a “segunda modernidade” traz um novo enquadramento semântico, na medida em que o significado do futuro tem uma dimensão incerta, interferindo nos modos e formas como as biografias juvenis são definidas, ao contrário do que se passava na “primeira modernidade”, na qual o significado de futuro era construído como o tempo da experimentação e das possibilidades. Novas modalidades de relação com o futuro e com o tempo se desenham a partir da presentificação, ou do “presente estendido”. As novas temporalidades se expressam nas biografias juvenis que são reinventadas por seus atores, num constante tensionamento entre o tempo das incertezas e a multiplicidade de escolhas possíveis. Assim, segundo a autora, “Nos quadros temporais de fins do século XX, o presente (ora mais, ora menos estendido) aparece como a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, inclui e substitui futuro e passado” (LECCARDI, 2005).

Adquire força, nesse contexto, a tendência à experimentação em direção à mobilidade e à construção de uma continuidade biográfica com ênfase na autodeterminação, na autonomia e na escolha. Para os jovens, tudo isso se traduz na conquista de novos percursos de liberdade e de espaços de experimentação, mas também na perda do caráter evidente de uma relação positiva com o tempo social. Delineia-se, em outras palavras, um cruzamento peculiar entre a “anarquia do futuro” e o desejo, ânsia de substituir o projeto pelo sonho. Com isso, “os projetos passam a ser de curto ou curtíssimo prazo e assumem o “presente estendido” como área temporal de referência” (LECCARDI, 2005).

Observando as narrativas de alguns jovens deste estudo e a forma como abordam o futuro ou como o futuro se entrelaça às suas biografias, percebe-se que os projetos confundem-se com os sonhos. Eles estão sempre lançando coisas para adiante, mas os projetos vão ficando cada vez mais distantes e vão sendo ressignificados, redesenhados, refabricados, como forma de suportar a

pressão que o seu cotidiano lhes impõe, permitindo fazer escolhas, mas somente as escolhas possíveis. Buscam pontos de referência em outros jovens que entram em cena na mídia nacional e internacional, inspiram-se neles, fazem analogias entre as suas biografias e as ações desses atores sociais, imaginando e verbalizando que um dia, quem sabe, eles também possam chegar lá.

Os projetos permitem aos jovens colocarem suas vidas no espelho e, com a imagem refletida, se mobilizam, fazem escolhas e revolucionam a própria vida, nem que seja no imaginário, na subjetividade e na abstração dos projetos de futuro que estabelecem. Fazem projetos e deixam rolar. Nos giros do cotidiano, muitas vezes voltam ao mesmo lugar, como bem expressa a narrativa de DL, um dos jovens: *Nossa! Minha vida deu um giro de trezentos e sessenta graus!*. Outras vezes acolhem o vetor do destino, pois algumas coisas em suas vidas ocorrem ao acaso, *Tinha que acontecer, tava escrito*. Em outras circunstâncias, tangenciam o próprio destino e reescrevem suas trajetórias através das trajetórias de um outro, tomado como modelo de referência. O estar *parado*, presente nos depoimentos de um dos jovens, ao narrar que estava desempregado e fora da escola, pode significar um tempo de latência, necessário para acolher a multiplicidade das dimensões de tempo que concorrem em suas biografias.

As dimensões do círculo, da flecha e do ponto convivem em suas trajetórias, pois não é possível reduzir a experiência do tempo a um único aspecto (MELUCCI, 2004). A idéia do futuro em aberto e do futuro incerto (LECCARDI, 2005) coloca-os diante dos dilemas do tempo e de situações de escolha em "tempo real", não à medida que as "oportunidades" se apresentam, mas à medida que os obstáculos se atravessam, convertendo-se em desafios para novas possibilidades em direção à reinvenção de seus modos de ser jovem.

### **3.4.2 Os espaços sociais praticados**

O "espaço" é uma categoria importante no estudo das identidades juvenis, uma vez que elas se produzem em lugares físicos transformados pelas práticas cotidianas em espaços sociais. (PAIS, 2003, p. 199). Os lugares físicos

constituem-se em “territórios” da expressão cultural juvenil nos quais os jovens constroem identidades e praticam sociabilidades. Os territórios são múltiplos, como também são diversos os tipos de territorialidade, conforme afirma Nécio Turra Neto em pesquisa sobre identidade *punk* e território, realizada em Londrina, entre 1999 e 2001. Conforme o autor,

(...) Há o território que cada grupo frequenta em momentos de tempo livre, os territórios que fazem parte da rotina de cada pessoa, o território da intimidade, o território público, onde as relações são mais impessoais, e, ainda, aqueles territórios onde as identidades não são baseadas no parentesco e/ou na proximidade física, e/ou nas relações de trabalho, mas em outros referenciais, formadores de identidades de outro tipo, territórios de sociabilidade formados em rede, pela circulação no espaço urbano e pela eleição de identidades dentre as múltiplas possibilidades de escolha, relacionados – identidades e territórios – com diversão, atuação política, som, visual, etc. (TURRA, 2004, p. 269-270).

A relação dos jovens com o território é das mais significativas perspectivas de análise das culturas juvenis, considerando que historicamente se constituíram como fenômeno essencialmente urbano (FEIXA, 1998, p. 89). Dessa forma, o componente territorial encerra um forte elemento na constituição de suas identidades, individuais e coletivas.

As identidades individuais e coletivas dos atores sociais das cidades são construídas, expressadas, vividas, partilhadas, a partir das múltiplas personalidades requeridas pelas relações sociais. Assim, a identidade não é algo dado ou definido claramente, mas é um processo que ocorre na relação com outras identidades e pode implicar conflitos, escolhas, possibilidades. Nas sociedades complexas, as “cidades” constituem-se no contexto onde se desenvolvem os vários processos e fenômenos e onde as manifestações das contradições pertinentes a este tipo de sociedade se tornam mais evidentes (OLIVEN, 2002, p. 13). Embora o ambiente urbano moderno seja caracterizado pela fragmentação das relações sociais na vida cotidiana das cidades e marcado por desigualdades, antagonismos e padrões ideológicos que homogêizam essas desigualdades econômicas e sociais, pode-se afirmar que a cidade não é só isso. Pelo contrário, ela é muito mais do que um mecanismo físico e uma construção artificial, “ela está envolvida nos processos vitais das pessoas que a

compõem; é um produto da natureza, e particularmente da natureza humana”, conforme afirma Park (1979, p. 29).

Para Melucci (2004, p. 59-60), as complexidades que envolvem o mundo moderno apresentam um cenário que não nos isenta da necessidade e responsabilidade de “existir como indivíduos”, ou seja, de sermos sujeitos da ação com direção e sentido, bem como pólos de uma rede de convivência e de comunicação. Segundo ele,

Encontramo-nos, pois, pertencendo a uma pluralidade de grupos gerada pela multiplicação dos papéis sociais, das redes associativas e dos grupos de referência. Entramos e saímos desses sistemas com mais freqüência e rapidez do que no passado – animais migrantes nos labirintos da metrópole, viajantes do planeta, nômades do presente. Participamos, na realidade e no imaginário, de uma infinidade de mundos. Cada um deles é caracterizado por uma cultura, uma linguagem, um conjunto de papéis e de regras, aos quais devemos nos adaptar a cada migração. Isso comporta uma pressão constante à mutação, à transferência, à tradução daquilo que éramos um segundo atrás para novos códigos e novas formas de relações (MELUCCI, 2004, p. 59-60).

A organização formal da cidade, seus traçados urbanos, seus estatutos, seus equipamentos públicos, entre outros, não passam de meros artefatos que só ganham significado, conforme Park (1979, p. 30), quando “se tornam parte da cidade viva e se interligam, através do uso e costume, como uma ferramenta na mão do homem, com as forças vitais residentes nos indivíduos e na comunidade”. Em outras palavras, a cidade como *habitat* do homem civilizado é *locus* para a expressão de sua própria cultura.

Carrano (2004, p. 31) afirma que “as cidades expressam política e culturalmente o *traçado* de seus relacionamentos em determinado momento histórico” (grifo meu). Para o pesquisador, as cidades conformam um processo social educativo negociado na forma de conhecimentos, sensibilidades, desejos, vontades, constituídos a partir dos relacionamentos humanos no processo de seu desenvolvimento, pois o espaço urbano reúne materialidade e ação humana.

Tais aspectos conferem às “metrópoles contemporâneas”, o seu caráter policêntrico e polifônico, através, respectivamente, da sua difusão e proliferação



em múltiplas direções e dos novos tipos de cultura que nela se pluralizam, se fragmentam e se espalham (ALMEIDA e TRACY , 2003, p. 29).

O espaço urbano, materializado na organização espacial das cidades, ao mesmo tempo em que se configura em fragmentos e redes articuladas, também é lugar da expressão dos conflitos e dos desejos de nossa civilização. No espaço urbano articula-se o contraditório pela fragmentação das relações e pelas possibilidades de se constituir em espaço de sociabilidades. Conforme Carrano (2003, p. 21), “para além do texto visível da racionalidade urbanística, insinua-se um texto composto pelas práticas concretas dos habitantes da cidade”. O espaço, portanto, não é um dado, mas uma relação social e, dessa maneira, a partir de relações dialógicas, os sujeitos humanos se constituem em múltiplos contextos, ganhando “legitimidade no jogo múltiplo e variado dos espaços sociais praticados”, que assumem novos significados com o respeito às necessidades dos sujeitos e com os sentidos culturais produzidos nas trocas comunitárias (2003, p. 26).

Os “espaços sociais praticados”, especialmente no tempo livre dos jovens, contribuem para a constituição de redes de sociabilidade que, por sua vez, ajudam na construção das múltiplas identidades juvenis, a partir da relação consigo, com o outro, com o grupo e com a cidade.

É Certeau (1994, p. 201-203) quem introduz o conceito de “espaço praticado”, estabelecendo uma distinção entre lugar e espaço. Para o autor, o “lugar” é uma configuração instantânea de posições e implica indicação de estabilidade, sendo que duas coisas não podem ocupar o mesmo lugar. Assim, situam-se uma ao lado da outra, em lugares próprios e distintos. Já o “espaço” é um cruzamento de móveis, animado por um conjunto de movimentos que nele se desdobram, sem a univocidade e a estabilidade do lugar. Nesta perspectiva, “o espaço é um lugar praticado”.

Em suas práticas cotidianas, os jovens elegem espaços e convertem-nos em espaços praticados, constituindo o que Abramo (2003, p. 222) denomina “pontos de referência”, ou espaços públicos eleitos pelos jovens para se socializarem, se expressarem e formatarem suas identidades em confronto e interlocução com os outros. Segundo a autora,

Em todas as cidades, vemos lugares “conquistados” pelos jovens: em esquinas, galerias, determinadas áreas em torno de locais públicos, como praças, estações de metrô, que se tornam ponto de encontro, reunião, realização de atividades, etc., normalmente freqüentados por determinadas tribos ou turmas específicas, ou que servem juntamente para o encontro/enfrentamento de grupos diferentes. (ABRAMO, 2003, p. 222).

Os “lugares conquistados” pelos jovens desta pesquisa localizam-se quase que exclusivamente no “bairro” onde moram desde crianças, espaço onde constituem suas redes sociais com características territorializadas e pouco plurais. Segundo Reguillo (1998, p. 66), é na relação com o bairro que os jovens das classes populares fazem suas principais trocas na constituição de suas identidades. O bairro constitui-se, portanto, em território e lugar simbólico carregado de significações, de onde emergem muitos grupos juvenis. No espaço do bairro os jovens pobres passam a maior parte de seus tempos livres e, na ausência de equipamentos públicos para suas práticas culturais cotidianas, reinventam os espaços.

Conforme Mayrol (1996, p. 37-45), o bairro é para o seu usuário, “uma parcela conhecida do espaço urbano na qual, positiva ou negativamente, ele se sente reconhecido”. Talvez por esse motivo, apesar de todos os estigmas que acompanham o bairro onde moram, os jovens entrevistados manifestem o desejo de nele permanecerem e de ali constituírem suas famílias. Para Mayrol (1996), como uma porção do espaço público em geral, o bairro se insinua como um “espaço *privado particularizado* pelo fato do uso quase cotidiano desse espaço”. Segundo a autora, o bairro é o pedaço de cidade atravessado por um limite que distingue o espaço privado do espaço público e, pelo seu uso habitual, “pode ser considerado como a privatização progressiva do espaço público”. Em outras palavras, o bairro é o espaço onde acontecem as relações sociais de modo a considerar o outro como um ser social e isso envolve um tratamento especial. Mayrol relaciona o bairro como uma “assinatura que atesta uma origem” e que se inscreve na história do sujeito como a marca de uma pertença. O bairro é também um objeto de consumo do qual os usuários se apropriam na privatização do espaço público.

Aí se acham reunidas todas as condições para favorecer esse exercício: conhecimento dos lugares, trajetos cotidianos, relações de vizinhança (política), relações com os comerciantes (economia), sentimentos difusos de estar no próprio território (etologia), tudo isso como indícios cuja acumulação e combinação produzem, e mais tarde organizam o dispositivo social e cultural segundo o qual o espaço urbano se torna não somente o objeto de um conhecimento, mas o *lugar de um reconhecimento* (MAYROL, 1996, p. 45).

Embora o bairro onde moram seja quase desprovido de equipamentos públicos para as práticas de lazer, os jovens da pesquisa imprimem suas marcas de pertencimento, delimitando micro-territórios dentro do território do qual fazem parte. Através de suas práticas cotidianas, delimitam os espaços de que se apropriam e que funcionam como suportes de identidades sociais tipicamente juvenis. “É também através de apropriações de natureza espacial que os jovens se diferenciam e opõem aos outros” (PAIS, 2003, p. 227). As esquinas do bairro onde se reúne a *gurizada da esquina* são um exemplo dessa apropriação.

A expressão *gurizada da esquina* sinaliza a existência de uma organização, aparentemente invisível, uma espécie de “sociedade de esquina”, com características um pouco diferentes do estudo original realizado por White (2005)<sup>8</sup>, porém inspirador para a percepção da *gurizada da esquina* como categoria analítica desta investigação.

Considerando a quase inexistência de áreas de lazer na comunidade, exceto a quadra de esportes e o pátio da escola<sup>9</sup>, as esquinas assumem a dimensão de um espaço praticado, reinventado para as práticas sociais juvenis.

As pesquisas de Feixa (1998) a respeito de jovens e espaço urbano no México e na Espanha ampliam estas afirmações. Segundo ele, os jovens constroem cidades invisíveis, humanizando espaços livres através do ócio. No espaço público das esquinas de uma periferia urbana, os jovens desenham suas vidas cotidianas e recuperam espaços de intimidade para o exercício de suas sociabilidades. Na organização em torno de um território, os jovens reinventam um espaço privado conquistado ao público (PAIS, 2003).

---

<sup>8</sup> *Sociedade de esquina*, é produto da pesquisa realizada por White (2005) num bairro pobre de imigrantes italianos na periferia de Boston, EUA, entre 1937 e 1941, tornando-se uma obra clássica na pesquisa das ciências sociais.

<sup>9</sup> Uma praça foi construída recentemente na comunidade, no entanto, no depoimento de uma moradora a *praça já despraçô*, devido à ação de vândalos.

O mundo da “rua” se converte em espaço privilegiado para a socialização dos jovens das classes populares. No espaço da rua a maior parte dos jovens entrevistados completa ou complementa sua socialização, tendo em vista o abandono precoce da escola, a ausência de trabalho e, com ele, o ócio forçado. Em seus múltiplos trânsitos pelo espaço urbano, especialmente da comunidade onde moram, os jovens da pesquisa em questão vão construindo o que Feixa (1998, p. 106) denomina sua “precária identidade social”. Segundo Sposito (1994, p. 166), a rua se inscreve, na sociabilidade urbana, em vários momentos da vida das cidades, uma vez que traduz diversas formas de viver, conceber e imaginar o tecido social. Assim, as ruas e as praças constituem-se em recursos socioculturais nos quais os jovens das classes populares experimentam e exercem suas sociabilidades.

A partir da rua, vivem uma explícita situação de risco e uma experiência conflitiva que os aparta do direito de viver um mundo social com dignidade e o mínimo de recursos. Mas, em contrapartida, um processo identitário constrói-se, articulado ao senso de pertencimento que esse grupo encerra nas relações que se configuram desde o espaço reinventado nas esquinas da comunidade, numa espécie de vínculo social, num “estar-juntos comunitário”, a partir das vivências em comum, num mesmo território.

Além dos elementos já citados, que reforçam a situação de exclusão desses jovens, percebe-se, ao mesmo tempo, a construção de processos identitários, decorrentes da coesão de grupo, dos sentimentos e experiências partilhados, dos valores e lugares comuns a todos eles.

As definições de Magnani (2003) ajudam a compreender esse fenômeno. Para o autor, a rua é um espaço público regulado por normas, também públicas, que resgatam a experiência da diversidade, possibilitando a presença do forasteiro, o encontro entre desconhecidos, a troca entre diferentes, o reconhecimento dos semelhantes, a multiplicidade de usos e olhares. Esse emblemático espaço, às vezes, foge da sua função tradicional e dominante como espaço destinado ao fluxo. A partir das práticas sociais cotidianas no contexto multifacetado das cidades, a rua transforma-se em suporte de sociabilidades, assumindo outras funções que não as originais. As pesquisas de Magnani indicam que a rua pode virar casa, trajeto para o exercício da fé, local de protesto

em dia de passeata, espaço de fruição em dia de festa, vitrine ou palco, lugar de trabalho ou ponto de encontro.

Ao mesmo tempo em que a concepção material de rua está associada à dura realidade da vida cotidiana nos grandes centros urbanos, pode também ser tomada como lugar de experiência, de troca, de interação, de aprendizagem, de produção de conhecimento, de reinvenção do próprio espaço urbano como *locus* de construção de identidades e práticas culturais. Assim, reforça-se a idéia de que o espaço não é um dado, mas uma relação social que se constrói entre os sujeitos e os múltiplos contextos a que pertencem.

Os territórios eleitos pelos jovens para a ocupação de seus tempos livres são espaços sociais praticados (Certeau, 1994), nos quais são desenvolvidas práticas de sociabilidade, segundo afinidades próprias da cultura juvenil, apesar do contexto fragmentado das cidades modernas.

Os espaços são reinventados ou refabricados conforme as necessidades dos sujeitos que os praticam, assumindo os sentidos culturais produzidos nas trocas comunitárias em que se processam (Certeau, 1994). As esquinas da comunidade investigada configuram um espaço social praticado pelos jovens, imprimindo ao espaço urbano novas configurações sociais, tecidas nas redes sociais das quais eles participam. Nessas tramas, eles se tecem, tecendo também sua vida social, com os recursos de que dispõem ou que, de forma criativa, reinventam.

Assim, a rua e as esquinas constituem-se no que Pais (2003, p. 204), referiu, em pesquisa com os jovens que ocupavam as arcadas dos prédios em Lisboa, como “espaço privado, conquistado ao público”.

A rua e as esquinas da comunidade estudada constituem-se em espaços privilegiados para a configuração das redes de sociabilidades dos jovens dessa pesquisa, caracterizando uma sociedade de esquina, no contexto de uma sociedade de bairro<sup>10</sup>. Para esses jovens, os lugares físicos das esquinas convertem-se em espaços sociais. Podem ainda configurar a conquista do que Magnani (2004), em pesquisa sobre as formas de sociabilidade na cidade de São Paulo, definiu como “pedaço” para o exercício de formas de diversão,

---

<sup>10</sup> A expressão “sociedade de bairro” é evocada a partir da pesquisa realizada por Costa (1999), por quase duas décadas, no bairro de Alfama, em Portugal, com foco na identidade cultural, tendo o bairro como lugar estratégico de investigação da problemática em causa.

entretenimento, encontro e desfrute do tempo livre. Para o autor, a categoria “pedaço” é o espaço intermediário entre o privado e o público, sendo que no primeiro, está o espaço da casa, onde se fundam as relações familiares e se desenvolvem as sociabilidades básicas e, no segundo, estão as relações formais e individualizadas, determinadas pela sociedade. No entremeio desses, há o “pedaço” caracterizado por uma sociabilidade mais densa, significativa e estável, no qual se tece a trama do cotidiano, a vida do dia-a-dia.

O estar na rua “vagabundeando” ou ser membro da *gurizada da esquina*, mais do que reproduzir a estigmatização do senso comum sobre os jovens de uma comunidade de periferia também etiquetada e estigmatizada, pode representar a eleição de um lugar físico a ser convertido em espaço social, como estratégia de sobrevivência para a configuração de uma outra relação com a violência cotidiana, à qual muitos jovens encontram-se submetidos.

Os espaços sociais praticados no cotidiano desses jovens configuram seus múltiplos trânsitos por contextos culturais, geográficos e históricos, marcados pela pressão da vida cotidiana, incorporada às suas biografias, testadas a cada instante para que façam escolhas, nem sempre em direção aos processos de autonomização. Os espaços são marcados pelos passantes, diz Michel de Certeau, os sujeitos que praticam esses espaços rompem com a aparente fixidez, refabricando-os a partir de seus trânsitos.

Reconhecidas as potencialidades da rua e dos espaços privados conquistados ao público, nas construções identitárias juvenis, é necessário destacar que nem todos os jovens deles participam e constroem suas identidades, considerados quase como um privilégio dos meninos. No caso das meninas, mas não só, há outros espaços que concorrem e contribuem para a estruturação de seus processos identitários, como a casa, o quarto e os diários íntimos, que caracterizam uma espécie de “cronotopias da intimidade” (ARFUCH, 2005, 237-290). À exceção da escola e do trabalho, observa-se que as jovens circulam muito pouco pelos espaços públicos, sendo que sua participação é quase restrita aos espaços privados, da família, da casa, do quarto e do círculo de amizades. O espaço público é um recurso disponível a todos, mas, em geral, é usufruído pelos jovens do sexo masculino, convertendo-se numa forma de

domínio, de relação de poder, do qual as jovens são segregadas por motivos de garantia da reputação, segurança ou proteção.

No interior da “casa”, os espaços físicos diferenciam-se conforme os usos sociais de seus moradores. Por vezes, o “quarto” constitui-se no espaço íntimo destinado ao descanso e às relações com os pertences pessoais, abrigando por exemplo, o *caderno de segredos* no mais recôndito espaço entre as prateleiras e as roupas, a exemplo das práticas de uma jovem que compõe a sociografia desta pesquisa. Por outras vezes, o quarto se constitui em espaço público que acolhe os amigos, recebe os parentes para assistir televisão ou escutar músicas. Em muitas outras, o espaço do quarto habita o imaginário, pois não há espaço físico para fazê-lo acontecer e a sua função social passa a ser praticada no sofá da sala, ou num amontoado de colchões, travesseiros e lençóis amarrados por uma fita e guardados atrás da porta, durante o dia. A casa, portanto, em relação à rua, pode representar espaço privado. Porém, olhada desde o seu interior, tanto pode conter espaços íntimos e privados como espaços sociais e públicos.

Desde o quarto os jovens podem aceder ao mundo exterior, através do rádio, da televisão ou do telefone celular. Não menciono aqui as culturas digitais da “geração @ “ como se refere Feixa (2006), pois a Internet ainda é de difícil acesso aos jovens sujeitos de minha pesquisa, sendo que nenhum deles possuía *e-mail* ou utilizava comunicação via *chat*. Conforme Feixa (2006, p. 100), a partir dos anos 80, os jovens redescobrem as culturas do quarto que foram protagonizadas por jovens adultos das gerações anteriores à sua, passando a concentrar nesses espaços seus consumos de ócio. Entretanto, segundo Melucci (2000, p. 70-71), “a possibilidade de dispor de um quarto para si torna-se hoje, para os jovens, uma exigência quase imprescindível, à qual as famílias nem sempre podem responder”. Para este autor, o quarto é um território simbólico, com dimensões antagônicas que tanto podem levar à procura íntima da solidão como ao contato com o planeta inteiro.

O “espaço biográfico” (ARFUCH, 2002 p. 87-115), constituído a partir das práticas de escrita de diários íntimos, registros em agendas ou *caderno de segredos*, pode configurar uma outra forma de espaço praticado para a construção das identidades juvenis. Definido como sendo “a coexistência intertextual de diversos gêneros discursivos em torno de posições de sujeito

autenticadas por uma existência ‘real’” (ARFUCH, 2002, p. 101), o espaço biográfico possibilita um entrelaçamento entre o íntimo, o privado e o público. Nos trajetos da escrita, os jovens vão tecendo laços entre a linguagem e a vida, num entrecruzamento, num vai e vem entre os tempos da narração, os tempos da vida e os tempos da experiência.

É importante destacar ainda, conforme Melucci (2000, p. 70), que “a relação com o espaço se modifica em direção a uma crescente desterritorialidade e enfraquece a referência estável do território como realidade física na base da identificação. Os pontos de referência são temporários e variáveis, seguindo uma não fixidez (CERTEAU, 1994). A radicação em espaços específicos são relativamente breves, produzindo uma espécie de “nomadismo urbano dos indivíduos”, marcada por uma outra relação com o espaço, numa espécie de distanciamento do território como espaço físico estável e reconhecível. De acordo com Melucci (p. 71), “instaura-se uma nova relação simbólica com o espaço como construção cultural e como experiência interativa”.

### **3.4.3 As identidades (juvenis)**

Tomando por base as afirmações de Melucci (2004, p. 50), é possível definir identidade como um sistema de relações e de representações que compreendem tanto a capacidade de nos reconhecermos, como a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros. As representações são formadas por sistemas simbólicos que produzem significados por meio dos quais damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (WOODWARD, 2000, p. 17). As relações e as representações são duas dimensões que caracterizam uma polaridade entre “auto-reconhecimento” e “hetero-reconhecimento”. Estas duas dimensões são referidas por Melucci como sendo um processo de “identificação” e de “afirmação da diferença”. Na identificação, “nos afirmamos por aquilo que somos: dizemos “sou X ou Y”, assim fazendo, declaramos a continuidade e a conservação do nosso ser e pedimos que sejam reconhecidas pelos outros”. Na afirmação da diferença, “nós nos distinguimos dos outros e pretendemos que essa diversidade



seja reconhecida”. Nossas identidades estruturam-se e desenrolam-se na tensão produzida entre os pólos de cada uma destas dimensões, na busca do equilíbrio entre “a identificação que operamos e aquela realizada pelos outros, entre a diferença como a afirmamos e como ela é reconhecida pelos outros” (2004, p. 50). Na “disputa” entre os vetores dessa polaridade, no tensionamento entre as forças que se estabelecem entre eles, as fronteiras do eu se modificam, se alastram e se encolhem, conforme a intensidade e a direção das forças que compõem o sistema de relações e de representações.

Melucci (2004), propõem a realocização dos conceitos de identidade e de identificação para a expressão “identização”, justificando que a palavra identidade torna-se inadequada para expressar as múltiplas possibilidades de escolha e que a nova expressão sugerida traria o caráter processual e auto-reflexivo da definição de nós mesmos, incorporando as idéias de movimento, de flexibilidade, de multiplicidade e de inacabamento, fundamentais na constituição identitária dos sujeitos.

O termo *rolar*, referido no título desta sessão como metáfora, desafia à compreensão das formas como as identidades juvenis são construídas no entrelaçamento entre as temporalidades e as espacialidades do cotidiano. As identidades *rolam* em múltiplas direções, movimentam-se, dinamizam-se, mas também podem *não rolar*, caracterizando a identidade tanto em termos estáticos (consistência, conservação de limites, reconhecimento e reciprocidade) como em termos dinâmicos (processo de individuação e de crescimento da autonomia). A identidade é mais um “produto de uma ação consciente e resultado da auto-reflexão, do que um dado ou uma herança” (MELUCCI, 2004, p. 47).

Este pesquisador também afirma (2004, p. 52), que alguns dos vetores que compõem a polaridade das identidades são mais fortes ou mais fracos que outros e alguns estão ausentes. As forças entre os vetores produzem quatro tipos de identidades caracterizadas como: identidade segregada; identidade heterodireta; identidade rotulada e identidade desviante. A “identidade segregada” caracteriza o processo de identificação e afirmação da diferença de forma independente ao reconhecimento do outro e desvinculada da relação. Algumas fases da adolescência podem configurar esse tipo de identidade. Ao contrário, na “identidade heterodireta”, a identificação e o reconhecimento da diversidade

ocorre pela definição processada pelos outros, com uma fraca capacidade de reconhecimento autônomo, como é o caso de algumas fases do desenvolvimento infantil. Os processos de rotulagem caracterizam a “identidade rotulada”, na qual existe a capacidade de identificação de maneira autônoma, mas nossa diversidade é fixada pelos outros, por exemplo, através das diferenças sexuais, raciais, culturais, etc., que acabam produzindo uma internalização do estigma imposto socialmente. Em oposição a estas, há a “identidade desviante”, caracterizada pela ausência da capacidade de identificação e pela presença apenas da nossa diversidade. Nesta forma de identidade, ocorre uma adesão completa às normas e aos modelos de comportamento que vêm dos outros. As respostas a este modelo são: a negação ou a adoção de comportamentos autodestrutivos, como, por exemplo, o uso de drogas, devido ao elevado nível de expectativas sem a correspondência para o atendimento das necessidades e/ou faltas.

Estas multiplicidades de modelos de identidades concorrem em nossos processos identitários em diferentes fases de nossas vidas e, algumas vezes, se entrelaçam e convivem simultaneamente. No caso dos jovens, isso é ainda mais presente.

As oposições entre os pólos de auto-reconhecimento e do hetero-reconhecimento geram conflitos, pois implicam em tensão entre a forma como nos definimos e o modo como os outros nos definem. Esses conflitos, segundo Melucci (2004, p. 52) são conflitos de identidade, pois nossa identidade é relacional e a tensão “eu-outro” é insuperável. “Eu sou para Ti o Tu que Tu és para Mim” (2004, p. 45).

Pode-se acrescentar ainda que, participando de muitos sistemas de relações e circulando por múltiplas espacialidades e temporalidades no curso de nossas vidas, somos constantemente desafiados a estabelecer o equilíbrio entre os vetores que constituem nossas identidades, tarefa nada fácil e produtora do que alguns autores denominam “crise das identidades” (MELUCCI, 2004, p. 52; DUBAR, 2006, 141-185).

Hall (2003, p. 8-9) afirma que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, deslocadas e fragmentadas, gerando transformações nas identidades pessoais e abalando a idéia que temos ou construímos de nós

próprios como sujeitos integrados. Isso provoca a chamada “crise de identidade”, gerada pela experiência da dúvida e da incerteza, no duplo deslocamento: do sujeito de seu lugar no mundo social e cultural, e do sujeito sobre si mesmo. Para ele (2003, p. 13), o sujeito pós-moderno é aquele que “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em torno de um “eu” coerente”, (...) “a identidade plenamente unificada, completa e coerente é uma fantasia”, uma vez que em nosso interior habitam identidades contraditórias e que se empurram em diferentes direções, a exemplo das polaridades sugeridas por Melucci, de tal modo que nossas identificações são continuamente descoladas.

Com a instalação da crise das identidades, pela impossibilidade de ser mantida uma configuração estável no tempo e no espaço, crescem as probabilidades de conflitos, tanto entre os grupos como em nível interpessoal. Uma das formas de enfrentamento dos desafios provocados pela crise é o esvaziamento do sujeito e dos seus conteúdos permanentes, substituindo-os por conteúdos mutáveis e produzindo uma capacidade simbólica de reconhecimento.

A pertença plural a múltiplos grupos em função da multiplicação de nossos papéis sociais nos torna “nômades do presente” (MELUCCI, 2004, p. 61), pressionados em direção a uma mutação constante que amplia o campo da experiência. A experiência, então, transforma-se em construção artificial, “um produto gerado mais por relações e representações do que por circunstâncias, leis naturais ou casualidades” (MELUCCI, 2004, p. 14). As referências tradicionais (família, igreja, partido, raça, classe), que forneciam elementos para um processo de identificação, enfraquecem dificultando cada vez mais a resposta à pergunta “quem sou eu” (MELUCCI, 2004. p. 61).

O eu torna-se múltiplo e a sua multiplicidade nos obriga “a renunciar ao enfoque estático sobre a identidade e nos direciona para os processos móveis da identificação” (MELUCCI, 2004. p. 64). Instala-se um processo de “fragmentação identitária” em que é necessário um processo constante de “negociação” entre as diversas partes do eu, de modo a manter certa unidade, fazendo-o coexistir com as partes. No processo de negociação, somos desafiados a fazer escolhas e a descartar. Nada é “definitivamente perdido, mas também nada é definitivamente adquirido”, A provisoriedade e a reversibilidade tornam-se constitutivas da

experiência (MELUCCI, 2004. p. 68). “Para manter a própria unidade, a única saída é aprender a *abrir e fechar*, a participar e subtrair-se ao fluxo das mensagens, à chamada dos possíveis e às exigências dos afetos” (MELUCCI, 2004. p. 69). Talvez, esteja aí um dos exemplos mais explícitos da forma como os jovens desta pesquisa aprendem com a *pressão do cotidiano*, pois, manter a unidade do eu, como jovem, frente aos múltiplos fragmentos que os compõem, é um desafio permanente em suas trajetórias.

A integração dos fragmentos descontínuos da experiência, que compõem a identidade, em suas múltiplas temporalidades e espacialidades, é proporcionada pelo contato com o eu interior, com uma percepção direta e intuitiva de si, que se constitui em “conhecimento especial” (MELUCCI, 2004. p. 71). Este conhecimento é construído pela experiência, através do amadurecimento conquistado pela capacidade de resolver os problemas propostos pelo ambiente, na *pressão do cotidiano*, através das escolhas, em direção à autonomia do sujeito. “É, portanto, impossível separar, de modo rígido, os aspectos individuais e os aspectos relacionais e sociais da identidade” (MELUCCI, 2004. p. 46).

A identidade adulta constitui-se na capacidade de produzir novas identidades, em aprendizagens que não cessam e se relacionam às diversas vivências de nossas vidas, levando-nos também a questionar e reformular nossa identidade. Isso reforça o caráter reversível e provisório da identidade, exigindo uma contínua reorientação dos sujeitos.

A identidade, nos tempos atuais, é um processo objetivo e subjetivo, marcado por fronteiras que não são estáveis, cujos critérios de definição recompõem-se a cada instante, provocando um ajuste permanente entre o que está do lado de cá e do lado de lá da demarcação. Este movimento “elástico”, que se alastra e que se encolhe, “revela a porosidade de que são feitas as identidades dos sujeitos, do mesmo modo que testemunha a contaminação existente entre as esferas pessoais e privadas e as esferas coletivas e públicas da vida social” (FORTUNA, 1999, p. 2).

Para Fortuna (1999, p. 24), os fatores externos, de natureza sócio-ambiental, que intervêm na formação das identidades dos sujeitos, tendem a ser interiorizados, fazendo aproximar a identidade destes à sua subjetividade. Diante deste fenômeno, “as identidades passaram a ser entendidas como expressões

compósitas de intersubjectividades, em que a fronteira entre factores intervenientes externos e internos se tornou impossível de decifrar”. Os sujeitos passam a atuar nas situações sociais do seu cotidiano conforme suas competências identitárias, não mais rígidas e estáveis, como as que caracterizavam a pré-modernidade, mas transitórias, plurais, auto-reflexivas, sendo a expressão do resultado de escolhas e de possibilidades individuais. Diante desse conjunto de elementos, os sujeitos estão em permanente processo de aprendizagem, através das suas experiências, caracterizando o que Dubar (2006, p. 153-159) denomina de “aprendizagem experiencial”. Este tipo de aprendizagem permite a implementação da reflexividade que, por sua vez, contribui para a construção da “identidade reflexiva”.

Como um dos principais traços das práticas culturais contemporâneas, esta “estética do diverso” é produzida num processo em que “tempo e espaço interpenetram-se numa relação de mútua dependência” (PAIS, 1998, p. 9). A velocidade com que se entra e sai das redes, estabelecidas de forma cada vez mais fragmentada, faz surgir uma “identidade pessoal sem lugar, que nos impele a construir e reconstruir constantemente nosso lugar frente a situações e acontecimentos (MELUCCI, 2001, p. 126)”. O ritmo intenso das trocas debilita os pontos de referência, nos quais se ancoram as identidades. É justamente nestes contextos que a vida cotidiana desenrola-se, numa pluralidade de redes de pertencimento e numa velocidade de trocas e filiações entre os atores que compõem o cenário multifacetado das cidades contemporâneas.

Voltando o olhar para as identidades juvenis, Conde (1990, p. 691), afirma que elas trazem consigo um carácter complexo e composto, caracterizando o que ela denomina de “identidade fragmentária”. A autora atribui isso à simultaneidade de aspectos que indicam diferenças no perfil sociocultural dos jovens, ao mesmo tempo em que não diferenciam as gerações. A pesquisa que realizou sobre a identidade nacional e social dos jovens portugueses em 1989, indica que, na imagem que eles constroem de “si para si”, é notável a heterogeneidade social que os divide, mais do que os uniformiza. Os jovens portugueses não teriam, portanto, uma visão unitária enquanto categoria social. No entanto, na imagem que dão de “si para os outros”, a autora afirma que se verifica uma grande

continuidade entre geração jovem e geração adulta, refletindo a expressão em valores e esferas básicas da sua experiência social.

Pensando nos jovens desta pesquisa, pergunto-me: como e através de que modelos identitários eles constroem suas identidades? Em que medida as suas experiências contribuem para a construção de suas identidades reflexivas? Encontro algumas aproximações nas contribuições de Dubar (2006, p.172-178) sobre a “identidade narrativa” e as “linguagens da identidade pessoal”. Para este autor, as questões de identidade são fundamentalmente questões de linguagem, ou seja, “identificar-se ou ser identificado não significa só “projetar-se sobre” ou “assimilar-se a”, é antes de mais dizer-se através de palavras” (2006, p.172). Para Dubar (2006, p.175) “a identidade narrativa é uma construção”. As “palavras identitárias”, diferentemente das “categorias oficiais”, constituem-se em categorias que as próprias pessoas criam e fazem uso para narrarem suas experiências e para identificarem o olhar que emitem sobre o seu próprio eu e para o lugar que ocupam no contexto social.

Melucci (2001, p. 87-98) complementa a reflexão, afirmando que o narrar é uma das formas de responder aos desafios da identidade, considerada como uma das experiências mais significativas, pois a narração cumpre duplamente as funções de definição de fronteiras e de manutenção da continuidade do eu. “O narrar tem, pois, que ver com a identidade em dois sentidos: enquanto os sujeitos se constituem através de narrações, porém, também enquanto através delas se apresentam aos outros” (2001, p. 97). Esta perspectiva identitária é de extrema importância para os pesquisadores, na medida em que “em todo relato de si, podemos identificar os interlocutores para os quais se produz o discurso”. Melucci considera este processo como “um jogo de espelhos”, pois, na base dos relatos, encontram-se os reflexos dos outros em nós mesmos.

Finalizando, observa-se que os usos dos tempos dos jovens deste estudo mesclam-se com os espaços nos quais eles transitam e praticam. Suas narrativas demonstram que eles vivem tempos não lineares e, simultaneamente reversíveis. Sob alguns aspectos, caracterizam suas biografias como um tempo de abandono da juventude e ingresso na vida adulta. Por outro lado e ao mesmo tempo, os contrastes e entrelaçamentos entre os seus tempos sociais e seus tempos interiores indicam que eles reinventam sua própria juventude, vivendo-a de outros

modos, em articulação com as responsabilidades que seriam próprias da vida adulta. Estes jovens dilatam e encolhem seus tempos no âmbito de espaços diversos, no campo de suas experiências pessoais em relação à família, à escola, ao grupo de pares e ao trabalho. Os lugares físicos, especializados e descontínuos, convertem-se em espaços sociais praticados, em cenários para o exercício de suas práticas sociais e culturais cotidianas, constituindo seus processos identitários individuais (próprios de cada trajetória) e coletivos (do conjunto dos jovens da periferia), constituindo suas aprendizagens experienciais.

Nos trânsitos, de um lugar para outro, no passar do tempo, *rolam* suas experiências e, na caminhada, suas identidades se estruturam e voltam a se fragmentar. O *rolar* está associado ao movimento: de rotação, para frente, para traz, sobre si mesmo, em círculos, como postergação de uma dívida ou como queda que se acelera pela ação da gravidade.

A geração iô-iô configura um exemplo de considerável capacidade de reinvenção da juventude (PAIS, 1994, p. 11). Na intensidade da ação em torno das experiências juvenis, nas classes populares, dada a escassez de recursos das mais variadas ordens, nas cronotopias do cotidiano, *rolam* as multiplicidades nos modos de viver a condição juvenil. O caráter não linear e de reversibilidade aponta para um processo de metamorfose, no qual a unidade e a continuidade da experiência individual não se identifica com um modelo fixo ou com um grupo ou cultura dado *a priori*. Pelo contrário, sinaliza uma capacidade interior de alterar a forma, de redefinir-se, de recolocar as decisões e escolhas. Para Melucci (2001, p. 126), significa apreciar o presente como uma experiência única e irrepetível, na qual nos realizamos.

## 4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo destina-se a apresentar os percursos metodológicos percorridos na construção da tese. Descreve as posturas assumidas na relação com o campo de investigação, situa os critérios de escolha dos jovens que compõem a amostra do estudo, detalha o processo e os procedimentos adotados para a construção, organização e tratamento dos dados.

A aproximação ao cenário da pesquisa e à categoria juventude se fez presente em outros momentos da minha trajetória como pesquisadora, conforme relatado no capítulo 2 – *A problemática de estudo*, produzindo certa familiaridade durante as incursões etnográficas que pretendia dar continuidade. Entretanto, isso não impediu que um processo de estranhamento se fizesse presente, especialmente porque a comunidade cresceu desde os anos 2000, ganhando uma nova geografia, não só física, mas também nas relações sociais. A primeira geração da ocupação, que lá chegou ainda criança, compõe a juventude local e começa a participar do estatuto juvenil, antecipando transições para a vida adulta através de múltiplos caminhos: reivindicam um espaço para a constituição de suas famílias, participam e interferem na vida cultural do bairro através de práticas culturais cotidianas, ocupam as esquinas para suas sociabilidades, imprimem marcas nos espaços por onde circulam.

### 4.1. DO ESTUDO EXPLORATÓRIO AOS “INVENTÁRIOS DOS USOS DOS TEMPOS”



O retorno ao cenário da pesquisa aconteceu entre julho e agosto de 2005, quando foi realizado um estudo exploratório com vistas a mapear os contextos de vida dos jovens daquela região da cidade, a fim de constituir elementos para a definição daqueles que contribuiriam com seus percursos para o aprofundamento do objeto de estudo que estava sendo gestado.

Percorri o cenário da pesquisa, observei os espaços, circulei em diferentes horários, fotografei as modificações físicas que mais me chamaram a atenção, em comparação ao que havia observado e registrado entre os anos de 2000 e 2002, quando a mesma comunidade foi objeto de outras pesquisas. As transformações eram espantosas, conforme registrei no meu diário de campo:

Diário de campo de julho de 2005:

O dia amanheceu lindo, com sol radiante, céu azul e friozinho típico do inverno da serra gaúcha. Fiz hoje minha primeira incursão à comunidade, cenário de minha pesquisa. Mais de quatro anos se passaram desde a pesquisa de campo do mestrado. Nossa! Quanta coisa mudou! Muitas surpresas no deslocamento, na entrada da comunidade, com o asfalto em quase todas as ruas, máquinas preparando terrenos para dois novos loteamentos, novas moradias, árvores sendo derrubadas, os morros ganhando novos contornos...

Os morros, que eram cobertos por vegetação há pouco mais de quatro anos, agora são “revestidos” por habitações que, ao longe, parecem “caixinhas fósforo” ou os “bloquinhos”, como diziam os sujeitos de pesquisa daquela época. Será que ainda usam esta expressão?

A escola continua sendo única na comunidade e se impõe ao conjunto formado pelos quatro bairros: Reolon, Vale Esperança, Vale Verde e Matioda. A escola está ainda mais protegida, com muros de pelo menos três metros de altura, grades e arame farpado acima deles, antiga reivindicação da comunidade escolar para a garantia da segurança, que foi abalada por apedrejamento contra os professores em 1998. Portões de ferro trancados. Um interfone para a entrada dos pedestres.

Cheguei no horário do intervalo. Muitas crianças da comunidade e provavelmente alunos da escola na parte externa, tentando observar o que se passava no pátio, pendurados nas grades, olhando pelos espaços por entre as grades do portão. Pessoas circulando pelas ruas do entorno, aguardando o ônibus nas paradas ou dirigindo-se à Unidade Básica de Saúde.

Senti-me impotente, pois não conseguia entrar no pátio da escola. Ninguém atendia o interfone e o recurso foi usar o celular informando ao secretário que eu me encontrava do lado de fora e que já havia contatado com a equipe diretiva para uma entrevista.

Um segurança da guarda municipal, fardado, abriu o portão para que eu pudesse entrar com o carro no pátio da escola. Pensei no contraditório da situação: se a escola é a única instituição de educação formal da comunidade e, na sua história, foi até alvo de disputas entre os bairros que a compõem e, ao mesmo tempo, se é palco para atividades culturais e sociais dos moradores, por que há necessidade de tanta proteção e isolamento?

Do pátio da escola, local mais baixo da comunidade, junto ao Arroio Tega, foi possível avistar o quanto a comunidade cresceu em tão pouco tempo! Vários conjuntos de sobrados estão em fase de acabamento no Bairro Reolon. Surgem cores nas paredes das novas moradias, contrastando com o habitual e homogêneo branco dos bloquinhos. Observa-se também a construção de uma escadaria de acesso entre as proximidades da escola e os altos do Reolon. A comunidade do Vale Esperança e do Vale Verde parecem ter se rendido ao bloqueio dos novos muros da escola, pois, segundo uma mãe que estava no pátio, com a construção do muro, as cercas do lado leste nunca mais foram derrubadas, obrigando alunos e pais daquela região a darem a volta até a entrada principal e única, precisando percorrer, para isto, cerca de 300 metros. Apenas uma coisa continua igual: as varandas das margens do Tega. As casinhas de madeira construídas provisoriamente, logo no início do assentamento, lá permanecem e, à medida que as famílias são transferidas para moradias definitivas, novas famílias passam a ocupá-las.

Em deslocamentos semanais e em dias da semana variados, incluindo sábados, domingos e feriados, procurei observar comportamentos e localizar jovens que pudessem compor a amostra da investigação que pretendia iniciar e que se dispusessem a dialogar com a pesquisadora que tentava conhecer e compreender os modos de ser jovem da juventude daquele pedaço da cidade, tão estigmatizado pelo senso comum e rotulado, segundo os próprios moradores, como um *lugar onde mora gente violenta*.

Nos dois meses de idas semanais à comunidade-cenário definida para o desenvolvimento dos estudos da tese, realizei entrevistas aleatórias no espaço da escola, nas paradas de ônibus, na igreja católica do bairro Reolon, na Unidade Básica de Saúde, na quadra de esportes, no Centro de Atendimento Sócio Educativo (CASE), no Centro Cultural, no Centro Educativo Coração de Maria, nas esquinas da comunidade. Circulei de ônibus, de carro e caminhando. Visitei

alguns dos poucos estabelecimentos comerciais da comunidade, formado por uma recém inaugurada locadora (de *games*, DVDs e VHS), minimercados, bares e padarias. Entrava nestes locais e comprava algo. Enquanto esperava ser atendida, observava os clientes que chegavam e outros que se sentavam à porta, em bancos improvisados, a observarem o movimento e a jogarem conversa fora. Eram na maioria homens, adultos, desempregados ou aposentados. Conversei com alguns e perguntei como estava a vida na comunidade. Unanimemente referiam os problemas da violência e as rivalidades entre os bairros que compõem a comunidade, além de preocupações com a chegada de novos moradores, dos loteamentos que estavam sendo implantados. Destacavam as melhorias decorrentes da chegada do asfalto, que *acabou com o inferno da poeira em dia de sol e o barro em dia de chuva*. Fiz o mesmo na sala de espera da Unidade Básica de Saúde, no pátio e entradas da escola.

No momento em que senti já possuir um conjunto de registros, julguei que poderia iniciar os contatos mais diretos com os jovens, localizados nos espaços citados.

A estratégia de abordagem incluía um convite para participarem de uma pesquisa sobre os contextos de vida da juventude na periferia da cidade. Com o aceite do jovem abordado, a primeira conversa era informal, situando os objetivos da pesquisa e acordando um novo encontro para a realização de entrevista.

A amostra inicial começou a ser composta por jovens com vínculos com a escola (do ensino regular e do programa de jovens e adultos). Aos poucos, pelo efeito “bola de neve”, ou por adesão espontânea, começaram a surgir outros jovens, com outras situações sociais em relação à escola, à família e ao trabalho, os quais foram incorporados aos estudos preliminares.

Para as entrevistas desta fase da pesquisa, foi utilizado um instrumento semi-estruturado, com questões abertas, de modo a traçar tendências gerais sobre a situação juvenil naquele pedaço da cidade, além de provocar diálogos com os universos simbólicos desses jovens, indagando sobre suas opiniões em relação ao bairro e à juventude, seus sonhos e projetos de futuro, suas redes de sociabilidade (territorializadas ou plurais), suas práticas culturais cotidianas.

Tomei cuidado para manter equilíbrio entre os sexos, idades, níveis de escolarização e pertencimento a grupos juvenis. Entretanto, este não foi um

critério rígido, de modo que, inicialmente, foram entrevistados dezoito jovens de ambos os sexos, da faixa etária compreendida entre quinze e vinte e cinco anos, trabalhadores e desempregados, escolarizados e não escolarizados, vivendo na casa dos pais ou em coabitação, participantes de grupos juvenis ou beneficiários de algum programa oportunizado pelas políticas públicas para a juventude.

Doze eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Esta desproporcionalidade entre os sexos pode ser atribuída à dificuldade de adesão ao convite para participar da pesquisa por parte das meninas, por timidez, questões subjetivas ou porque elas circulam pouco pelos espaços públicos além da escola, e também porque não fiz abordagens domiciliares nesta fase da pesquisa.

Alguns jovens do sexo masculino que aceitaram o convite demonstravam, logo nos primeiros contatos, desejo de ganhar visibilidade e conquistar reconhecimento na mídia da cidade, provocando-me a ajudá-los a construir um outro olhar para os jovens da periferia. Outros, ainda, optaram por consultar as mães antes de aceitarem o convite (menores de 18 anos), as quais não só estimularam, mas fizeram contatos, solicitando ajuda para conseguirem emprego para os filhos.

Com o consentimento dos jovens, as entrevistas individuais foram gravadas. Apenas um entre dezoito jovens adotou codinome, os demais mantiveram seus nomes originais ou apelidos. Para esta tarefa, contei com a ajuda de duas bolsistas voluntárias, que realizaram algumas entrevistas no espaço da escola. Nos primeiros momentos de cada entrevista, a presença do gravador provocou alguma inibição, que aos poucos se dissipava, conforme iam se concentrando nas narrativas que produziam. Um dos jovens (Jardel) solicitou cópia das gravações, pois desejava escutar o que havia conversado comigo, outros pediam para que eu desse *replay* a fim de escutarem a própria voz ainda durante a entrevista, o que provocava risos envergonhados com o estranhamento da escuta da própria voz.

O estudo exploratório acabou assumindo uma dimensão maior do que a projetada inicialmente: proporcionar um sobrevôo pelo contexto da pesquisa. As narrativas produzidas por vários jovens, a partir do segundo contato, mostraram-se muito ricas e os vínculos entre entrevistadora e entrevistado (e vice-versa)

começaram a se estreitar. Foram realizados vários encontros com cada um dos jovens, por vezes, com a predisposição para continuarem falando sobre o que havia ficado encoberto no encontro anterior. Quando percebiam que eu estava no espaço da comunidade, alguns jovens já entrevistados me procuravam para *bater uma latinha* ou para *assuntar* ou ainda para *bater uma caixa*, expressões utilizadas por eles para se referirem a falar, dialogar.

Durante uma das entrevistas, fui interrompida por um dos jovens (Hemílio) que me procurou para dizer: *Oh! Sabe aquilo que falei do ônibus, eu não terminei, tenho mais coisa prá contar*. Este fato evidenciava que as reflexões sobre os seus contextos de vida não se esgotavam no momento em que cessava a entrevista e que as nossas conversas produziam ecos, não só neles, mas também em mim. Sobre esse efeito, Melucci (2005 a, p. 318) afirma que “os atores sociais se movem, falam, pensam, agem, enquanto nós os observamos”. Mas quem são os atores sociais? Na concepção do sociólogo italiano, não há distinção entre observadores e observados e, portanto, “os “atores sociais” somos nós mesmos, porque “os outros”, os “sujeitos” ou “objetos” da pesquisa estão em relação conosco, pelo menos, quando nós estamos em relação com eles”. Sendo assim, a distinção “nós-eles” é introduzida pelo pesquisador.

Percebia que, nos interstícios entre as entrevistas, de uma semana para outra, alguns jovens continuavam a pensar sobre o que narravam e lembravam de outros fatos que gostariam de dar relevo e que não tinham sido suficientemente detalhados. Outros jovens buscaram meu telefone, registrado na segunda via do termo de consentimento informado, e tomaram a iniciativa de me telefonar para conversar, perguntar quando eu retornaria à comunidade, me atualizarem a respeito de acontecimentos da comunidade ou ainda para me fazerem convites para algum evento organizado por eles.

A reflexividade produzida pela entrevista acontecia também comigo, pois, as palavras dos jovens ficavam ecoando após cada encontro, indicando que a realidade social inclui o observador, é processual e interage com ele (MELUCCI, 2005 a). Muitas dúvidas sobre o significado de algumas expressões ou práticas permaneciam, pois nem sempre eu os interrompia para esclarecê-las, objetivando não desviar o fluxo das suas narrativas. Ao perceber isso, a partir de Becker (1999, p. 164), no encontro seguinte, evitava perguntar “por que” de modo a não

transferir para o entrevistado o trabalho analítico que cabia a mim como pesquisadora. Valia-me do “como” para indagar sobre a experiência ou expressão narrada, postura que conduzia o momento da entrevista a uma “cadeia de narrações” (DIÓGENES, 1998, p. 65) que articulava a linguagem dos jovens aos modos de vida da comunidade e dela ao conjunto da vida na cidade.

O efeito de espelhamento provocado pela reflexão me conduzia a pensar sobre meu objeto, o problema de pesquisa, os caminhos metodológicos que deveria adotar para construir os dados no campo da pesquisa, minha postura como observadora, de modo a não desenvolver uma atitude utilitária, limitada à “recolha” ou “coleta” de dados. Os jovens participavam comigo desta construção, pois também pautavam o rumo das conversas, falando de aspectos de seus cotidianos como forma de *passar um recado*. A não diretividade da entrevista, permitia que criassem seu próprio “espaço de narratividade”, salvaguardando o “predomínio da escuta sobre o saber feito” (PAIS, 2005, p. 88). O recado, ou seja, a mensagem que transmitiam, tinha vetores com diversos sentidos: algumas vezes falavam para a sociedade, dando a impressão de que se referiam ao mundo adulto; outras vezes falavam para os próprios jovens e em outras, ainda, dirigiam seu recado para a pesquisadora ou para si mesmos.

Meu papel, neste processo, era o de interpretar os sentidos destes vetores e construir os significados, conforme aponta Geertz (1989, p. 19), pois, “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas”. As observações que fazia no campo de minha pesquisa me afetavam e também aos jovens, indicando, conforme Melucci, que “cada observação é, por definição, sempre intervenção” e que os objetos com os quais entramos em relação interagem conosco” (MELUCCI: 2005 a, p. 329). Como “atores-em-relação” (MELUCCI: 2005 a, p. 327), tanto as ações dos observadores como as dos observados são marcadas por certo grau de opacidade, nunca são transparentes para si mesmos como sujeitos em relação, obscurecendo pelo menos uma parte do campo relacional no qual estão imersos.

Um jovem, com muita desenvoltura na oralidade (Preto) reclamava do tempo insuficiente para relatar o que gostaria de falar. Ele dizia que precisava de muitas palavras para passar o seu recado. Em média, cada entrevista tinha a duração de uma hora, e algumas ultrapassavam este limite. O fluxo comunicativo

não foi conquistado facilmente com todos os jovens, nem de imediato. Alguns, especialmente os de menos escolaridade e as meninas, tiveram pouca fluência nas narrativas e suas respostas às minhas questões eram quase monossilábicas. Este obstáculo foi superado à medida que o contato comigo se tornava mais freqüente e com o *rolar* da rede de informações entre os próprios jovens sobre a presença de uma professora da universidade na comunidade. A confiança e os vínculos se estabeleceram e foi difícil deixar de comparecer ao campo de investigação com periodicidade semanal. Quando eu não “descia ao campo” (WINKIN, 1998) devido a algum compromisso na universidade ou quando desmarcava encontros agendados, alguns jovens reclamavam minha presença.

É importante destacar que todos os jovens inicialmente contatados compareceram no dia marcado para a entrevista. A maior parte das entrevistas da fase exploratória foi realizada no espaço da escola. Embora a escola apresente uma estrutura que remete à preocupação com a segurança e um aparente isolamento do que está fora dela (muros elevados, grades de proteção, portões chaveados e controlados por um guarda permanente), percebe-se que muitos jovens ex-alunos têm livre acesso ao seu interior. Eles mantêm vínculos com o corpo docente e um senso de pertencimento com a escola como espaço sociocultural, talvez porque todos tiveram passagem por ela e acompanharam sua transformação. A escolinha rural multisseriada, que abrigava menos de cem alunos, no início da década de noventa, transformou-se numa imponente construção, bem no centro da comunidade e, de um ano para outro, passou a acolher mais de mil alunos, tornando-se palco centralizado das relações sociais do lugar para a realização dos velórios; festas de aniversário, casamento e comunitárias; reuniões das associações dos moradores. Pelo menos três jovens produtores culturais tiveram sua iniciação através de atividades em torno do *rap* e do *rock* promovidas pela escola.

Com base nas transcrições das entrevistas do estudo exploratório, durante os seis meses seguintes à sua realização, procedi à análise do material na tentativa de conhecer e compreender os significados das narrativas dos jovens, sem retornar ao campo de investigação, pois me encontrava em Lisboa, em estágio de doutorado— “doutorado sanduíche”. Nesse período, pude redesenhar com relativa precisão o problema de investigação e definir as estratégias de

abordagem para a construção dos dados da pesquisa, sob a orientação do professor José Machado Pais.

Embora longe do país, entre setembro de 2005 e fevereiro de 2006, mantive contato com alguns jovens, através do *Skype*, com ligações para os telefones celulares que havia registrado no cadastro de cada um. Estes contatos ajudaram a estreitar os vínculos com os entrevistados e a esclarecer dúvidas sobre expressões utilizadas nas gírias empregadas por eles ou em suas trajetórias.

Enquanto lia e relia a transcrição das entrevistas do estudo exploratório, dava-me conta do quanto o olhar da observação é parcial é recortado, pois muitas indagações surgiram como forma de me desafiar a compreender as trajetórias dos jovens entrevistados, porém, sem ter à mão a possibilidade de recorrer a todos eles, de retornar a campo e explorar aspectos que os sentidos não haviam observado e registrado durante o evento da entrevista.

Com base no material sistematizado, fui mapeando algumas categorias que se mostravam presentes nas trajetórias de cada jovem e outras que transversalizavam a maior parte de seus percursos, a exemplo da *gurizada da esquina* e da relação com alguma religião.

Nas bibliotecas que visitei, passei a buscar subsídios sobre a temática de meu estudo. Minhas leituras passaram a ter sua direção pautada pelo diálogo com os dados empíricos que começava a construir. Comecei a escrever ensaios tecendo idéias e articulando meu pensamento em direção ao que observava no campo da pesquisa e na forma como esse campo se mostrava para mim através dos dados parciais que havia construído. Socializei minhas reflexões parciais em eventos científicos no campo da sociologia, da antropologia e da educação, com o objetivo de desafiar a organização e sistematização das idéias que estava tecendo e também de “suscitar observações ou objeções” (LAHIRE, 2004, p. VII).

Ainda em Portugal, estabeleci as estratégias de abordagem no retorno ao Brasil e ao campo de investigação. Redirecionei o problema de pesquisa cujo eixo, até então, remetia para as “pedagogias dos espaços praticados” e passei a ter como ênfase os “processos educativos não-escolares” nas trajetórias dos jovens a partir da ocupação dos seus tempos cotidianos, sem desconsiderar o



inerente entrelaçamento com os espaços e as práticas educativas que se tecem no espaço urbano.

Optei por construir os “inventários dos usos dos tempos cotidianos” dos jovens, com um enfoque qualitativo, de modo a acompanhar em detalhes como ocupavam seus tempos pelo período de uma semana. Considerei este procedimento mais como um ponto de partida do que um fim em si mesmo, pois o passo seguinte seria desenhado com base nas análises dos usos que os jovens faziam de seus tempos cotidianos. Não sabia o que encontraria e isto gerava angústia, minimizada em parte pela confiança na opção metodológica que havia feito, ou seja, tomar os caminhos da descoberta como princípio da sociologia da vida cotidiana.

No final de março de 2006, de volta ao país e disposta a realizar imersão no campo da investigação, meu primeiro passo foi relocalizar os jovens, pois nem todos os telefones que possuía eram os mesmos, alguns não estavam mais na escola e outros haviam mudado de endereço, impedindo novos contatos. Optei também por dar continuidade à pesquisa com os mesmos jovens, pois a sistematização do estudo exploratório já havia proporcionado fortes indícios de que a amostra se compunha de uma diversidade bastante interessante e que as permanências poderiam produzir bons efeitos tanto descritivos como analíticos, até porque os vínculos entre observador e entrevistado já estavam estabelecidos, fato que facilitaria o trabalho.

Com bastante esforço, consegui reencontrar onze jovens: cinco do sexo feminino e seis do sexo masculino. Decidi seguir o curso de minha pesquisa com os jovens que se mantivessem dispostos a dar continuidade às entrevistas, embora alguns quase não dispusessem de tempo para conversar, pois trabalhavam o dia todo, estudavam à noite e não eram simpáticos à idéia de marcar compromissos durante a rotina do descanso, do namoro e dos passeios noturnos, abrindo poucas oportunidades para minha presença por estes espaços. Mesmo assim, conseguimos agendar encontros e reencontros que perduraram por dez meses. Reelaborei o termo de consentimento informado, agendei com cada jovem e retomei os contatos.

Para o “inventário dos usos dos tempos”, organizei uma planilha com uma página para cada um dos dias da semana, cruzando linhas e colunas. As linhas

continham os turnos (manhã, tarde e noite). As colunas compunham possibilidades de registros sobre: onde estavam em determinado momento, com quem estavam, que sentimentos vivenciavam, que aprendizagens se processavam. Reservava, ainda, uma coluna para observações. Ao entregar o inventário dos usos dos tempos a cada jovem, explicava os objetivos da atividade e combinava uma data para retornar e apanhar os formulários.

De posse dos formulários, processava a leitura e sistematização das questões mais recorrentes e inusitadas de cada inventário. A partir da leitura do segundo inventário, comecei a ter alguma elaboração sobre o que era comum ao conjunto dos jovens entrevistados e o que era específico de cada um, além de obter um recorte de gênero, pois as trajetórias das meninas se assemelhavam muito. Após a leitura de todo o material, foi possível também traçar os “mapas de trânsito” dos jovens, não como algo fixo, mas indicando tendências de mobilidade social e geográfica, no interior da comunidade e fora dela. Começaram a emergir aí algumas categorias, a partir das vivências dos jovens, e iniciou-se um processo de interpretação.

Antes de começar este procedimento, tive muitas dúvidas se ele me levaria a perceber o que estava buscando, ou seja, “o que e como os jovens aprendem fora da escola” em suas práticas culturais cotidianas. Não pretendia medir estas aprendizagens com testes ou instrumentos dos quais a Pedagogia e a Psicologia costumam se valer para acompanhar, por exemplo, o desempenho dos alunos. Precisava me despir do lugar de professora para não utilizar meu olhar viciado e tendencioso, que talvez só percebesse as aprendizagens formais ou a ausência delas. Muitos dilemas me acompanharam nesta fase da pesquisa (se é que eles me abandonaram em alguma fase). Buscava me convencer de que este seria um caminho adequado para escavar o objeto do meu estudo e, até mesmo, me perguntava se meu objeto de estudo era relevante. Tinha uma pergunta norteadora e, a partir dela, muitas outras foram surgindo e alimentando-a.

Não havia elaborado previamente hipóteses sobre o meu estudo, o que poderia representar um limite no trabalho de campo. Entretanto, esta atitude foi tomada conscientemente, pois, numa perspectiva etnográfica, segundo Pais (2003, p. 88), “as hipóteses (etnográficas) emergem do próprio curso da

investigação, o que não quer dizer que não possam, posteriormente, ser testadas”.

Como estratégia de sobrevivência, no campo da investigação, buscava apoio nas hipóteses afirmativas de alguns autores sobre a existência de um processo “educativo para além do escolar” (CARRANO, 2003; CAVACCO, 2002; TRILLA, 1998). Uma necessidade de desvelar o que seria este educativo me inquietava: como este “educativo para além do escolar” acontecia? Em que medida os processos educativos não-escolares dialogavam com os processos educativos escolares e vice-versa?

Meu diário de campo foi meu parceiro de caminhada. Os manuscritos de minhas cadernetas eram transferidos para a tela do computador, numa versão atualizada de diário de campo, não em torno da fogueira, como os antropólogos clássicos o faziam, mas recorrendo às novas tecnologias. A cada hora de observação, em geral, correspondiam três ou quatro horas de descrição, de desabafo, de elaboração de novas perguntas, de buscas teóricas para apoio às hipóteses que emergiam. A planilha do meu diário eletrônico, em três colunas (data e horário, descrição e reflexão), cumpria as funções indicadas por Winkin (1998), ou seja, tinha uma “função empírica”, dada pelos registros detalhados; uma “função reflexiva e analítica”, que me desafiava ao diálogo em três dimensões (com meus conhecimentos tácitos e problema de pesquisa, meus interlocutores empíricos e meus interlocutores teóricos); e uma “função catártica”, através da qual extravasava minhas incertezas, dúvidas e medos, desafiando-me na elaboração de hipóteses do que se passava no cotidiano em observação.

Muitos registros de meu diário de campo se incorporaram a este texto, constituindo elaborações que fui fazendo ao longo da pesquisa. Conforme as orientações de Winkin, utilizei cores diferentes a cada nova reflexão feita através de muitas leituras e releituras dos meus escritos, constituindo o que o autor denomina de “estratos de interpretações”.

<b>Data</b>	<b>Descrições</b>	<b>Reflexões</b>
18.05.06 Noite	[...] Numa entrevista com DL hoje, descobri que não existe somente uma <i>gurizada da esquina</i> , como sociedade de esquina organizada, mas que são quatro delas:	Muitos alertas sobre minha circulação, à noite pelo bairro, tanto de amigos, professores, jovens da pesquisa e família. Pensei em encontrar

<p>- a dos Pinheiros, a da Pracinha, a do Morro e a da Parada. Nessas “sociedades de esquina”, os jovens se reúnem em vários horários do dia e da semana, jogam conversa fora, bebem, acendem fogueiras, disputam espaços, observam de pontos estratégicos as outras “sociedades” e a movimentação do bairro, entre outras coisas, além de conviverem com a presença da droga e dos traficantes.</p> <p>Douglas se mostrou um informante conectado com o cotidiano das culturas juvenis da comunidade. É morador do Condomínio Vale Esperança e conhece, desde pequeno, as rivalidades entre as comunidades, especialmente entre o Reolon e o seu Bairro. Fala dos <i>guri de lá e os guri daqui</i>. Diz que é neutro e que circula bem entre ambos: <i>É como no futebol, eu mato no peito. [...] Eu escrevo e falo isso na minha música.[...] A gente não fala o que a gente é, a gente fala o que a gente vive e o que a gente sente. [...]</i></p> <p>Douglas afirma que o Hip Hop começou em Caxias do Sul através de seu grupo e que os primeiros grupos começaram a se formar por volta de 1998.</p> <p>Douglas, que se apresentou de touca na cabeça e com indumentária característica do Hip Hop, fala dos <i>cara feia</i>, que são os estereótipos assumidos pelos protagonistas desse estilo musical, e faz relação com o fato de <i>morá no Reolon</i>. <i>Ouvir a fita e detalhar isso. Fazer relação com os processos de etiquetagem. [...]</i></p>	<p>alternativas para obter a descrição das sociedades de esquina pelos sujeitos e depois, em algum momento, poderei fazer a observação, talvez durante o dia, pois eles se reúnem também neste horário. Não abro mão de observar os rituais do encontro, a fogueira, as partilhas narradas por DL. Como e quando farei isso?</p> <p>O depoimento de Douglas sobre o Hip Hop dá pistas sobre a existência de aprendizagens e ensinagens com o “ofício de ser jovem”, observando, imitando, copiando e criando a sua própria cultura, passando-a adiante através de uma rede de informações veiculada, em alguns casos, pelo poder público (assessoria da juventude) e, em outros, pela autonomia organizacional dos próprios jovens, em formas associativas como, por exemplo, a Família Hip Hop de Caxias do Sul e a Nação Hip Hop.</p> <p>Penso que não posso deixar de fazer a descrição dos modos de ser jovem na periferia urbana de uma cidade do interior: como vivem, concebem e percebem sua condição juvenil, pergunta colocada em meu projeto de tese.</p>
---	--

Além destas funções, segundo Mills (1965), o diário serve como elemento de controle, como forma de evitar repetições. Como nas perspectivas etnográficas o tempo de permanência no campo se estende por vários meses, é possível que algo registrado no início das incursões fique no esquecimento e, pelas leituras frequentes, a memória acaba por ser reativada. Para este autor, o diário permite capturar interfaces da vida cotidiana e “pensamentos marginais” que, num

primeiro momento, podem não significar nada, mas, com o andar do trabalho, podem ser evocados para a compreensão do fenômeno que se investiga.

O recurso à revisitação do diário foi uma atitude que mantive ao longo do trabalho de campo e durante a sistematização dos dados e resultados. Concordo com Malinowski (1984) ao afirmar que o registro das nossas impressões sobre o campo de nossos estudos deve ser feito desde logo, pois, à medida que se tornam familiares, deixam de ser percebidos.

Questionei-me se o fato de realizar algumas entrevistas no espaço da escola poderia interferir nos dados. De início, talvez sim, mas, com o andar do trabalho, os percursos juvenis entrelaçados com os usos de seus tempos se materializavam nas palavras que os jovens narravam sobre suas experiências e, quando estas estavam vinculadas às trajetórias escolares, apareciam naturalmente. Outro elemento que me leva a esta conclusão é que os jovens desenvolveram senso de pertencimento ao espaço da escola, muito mais como espaço sociocultural do que como espaço de socialização formal e, por isso, não se posicionavam como alunos ou ex-alunos em suas narrativas, mas como jovens moradores da comunidade e pertencentes à periferia da cidade.

Concluí mais uma fase de minha pesquisa e estava convencida que a estratégia dos inventários tinha sido uma boa escolha, pois, mesmo que não desse continuidade às entrevistas, já possuía material suficiente para a análise e interpretação.

#### 4.2 VOZES QUE COMPÕEM O DIÁLOGO: A SOCIOGRAFIA DA AMOSTRA

A possibilidade de dar prosseguimento à pesquisa com onze jovens, com perfis variados, indicava que as interlocuções poderiam ser férteis. A amostra qualitativa que se compunha não tinha a pretensão de generalização para outros contextos sociais, nem de reconstruir a realidade através das entrevistas que realizava. Pretendia sim, a partir da interpretação das palavras sobre o cotidiano, conhecer e compreender os modos de ser jovem e os processos educativos não-escolares presentes no conjunto das trajetórias e narrativas dos jovens que havia

escolhido (ou que haviam me escolhido) para dialogar e também na singularidade que segundo Pais (2005, p. 89), “é, por si, significativa”.

Entretanto, não desconsiderei a possibilidade de o estudo oportunizar alternativas interpretativas sobre as estruturas cognitivas de que os jovens da periferia lançam mão para construir os seus pertencimentos à categoria juventude. Nas singularidades e também nas recorrências das trajetórias e narrativas dos onze jovens que contribuíram com este estudo, talvez, haja indícios que permitam à escola produzir um outro olhar para o insucesso escolar de uma parcela significativa de seu público, em direção a um processo de reinvenção da forma escolar, a partir do conhecimento de como estes jovens vivem o “paradoxo da escolha”, como convivem com os “dilemas do tempo” e com a *pressão do cotidiano*, e como reinventam cotidianamente a sua condição juvenil.

Fui a campo com o perfil semi-estruturado de cada jovem, com base nos dados que havia tomado na fase exploratória e atualizado no meu retorno. Conforme registros do diário de campo<sup>11</sup>:

Jovem	Perfil
<b>Alexandre</b>	Adotou codinome, utilizando nome do irmão gêmeo que foi encaminhado para adoção logo que nasceram, sem nunca mais tê-lo encontrado. Tem 17 anos, mora na casa da mãe com o padrasto e duas irmãs menores. Trabalha na construção civil como <i>puxador de concreto</i> . Teve envolvimento com drogas e ficou internado por nove meses numa fazenda de reabilitação. Participou da <i>Gurizada da Antena</i> . Morador do Lado A: Condomínio Vale Esperança. Freqüentava a EJA da escola da comunidade e, ao final do primeiro semestre de 2006 recebeu o certificado de conclusão do Ensino Fundamental, porém, desconfiou da qualidade de sua escolarização, pois achava que poderia ter permanecido na escola até o final do ano para <i>ficar mais forte nos conteúdos de geografia</i> e assim, ter coragem de enfrentar a seleção para o ingresso no Ensino Médio. A relação com o padrasto não era amistosa. Em seus projetos de futuro estavam o desejo de trabalhar com carteira assinada e constituir uma

<sup>11</sup> O perfil dos jovens eram atualizados permanentemente e, mesmo que não participassem das continuidades da pesquisa, sempre que obtinha informações sobre eles, registrava no diário de campo.

	<p>família. Fez projetos de <i>fazer um puxado</i> ao lado da casa da mãe a fim de morar com a namorada que estava grávida, porém, com o aborto provocado sem o seu consentimento, ele viu seus sonhos desmoronarem e ficou muito chateado em <i>perder a cria</i>. Não voltou a estudar, continuou trabalhando na construção civil e encontrou outra namorada.</p>
<b>Benhur</b>	<p>Jovem B-Boy de um grupo de rap, com 17 anos, ausente da EJA da escola por motivos de suspensão, alternando tempos no trabalho como <i>puxador de concreto</i> e fazedor de pastéis no <i>Shopping</i>. Mora com a mãe e um irmão do segundo casamento. Circulou por muito tempo entre a casa do pai e da mãe. Tem no <i>rap</i> sua filosofia de vida. Tem namorada e projeta voltar aos estudos para concluir o Ensino Fundamental. Morador do Bairro Reolon.</p>
<b>Claudemir</b>	<p>Morador do Bairro Reolon e com 25 anos, alterna seus tempos entre a casa da companheira e da filha de 4 anos (Condomínio Vale Verde) e a casa dos pais (Bairro Reolon), devido às relações conturbadas do casal. Trabalha como montador na indústria local. É catequista na Igreja católica e desenvolve trabalho voluntário como instrutor de dança na comunidade. Participou da <i>gurizada da esquina</i> e teve envolvimento com drogas necessitando de internamento para desintoxicação. Sofreu abuso sexual por parte dos tios quando tinha 3 anos de idade. Concluiu o Ensino Fundamental na escola do bairro, local onde teve os primeiros incentivos para atuar como produtor cultural através do grupo “Garotos do <i>funk</i>”. Entre os seus sonhos e projetos de futuro o jovem inclui <i>ser feliz, ter paz e me manter limpo</i>, referindo-se ao afastamento às drogas.</p>
<b>Daiana</b>	<p>Moradora do Lado B, a jovem de 16 anos sonha em ser professora. Freqüentava a EJA da escola e cursou 4 séries num único ano. Mora com a mãe, o padrasto e dois irmãos menores. Contribui com a economia doméstica através do cuidado da casa e dos irmãos permitindo à mãe trabalhar fora. Sua defasagem idade/série é resultado das mudanças de endereço da família e abandono da escola para cuidar dos irmãos. Não tem namorado e ocupa seu tempo livre em passeios na casa de parentes e amigas e, raras vezes, participando de algumas baladas.</p>
<b>Daiane</b>	<p>Mora com a mãe, duas irmãs e o filho de um ano. Tem 21 anos e</p>

	<p>freqüenta a EJA da escola do bairro. Retornou aos estudos após tê-los abandonado por causa da gravidez. Trabalha aos domingos como atendente numa lanchonete de um parque da cidade e, com o que recebe, procura garantir as despesas do filho que cria sozinha. Entre seus projetos de futuro, inclui trabalhar de carteira assinada como enfermeira, casar e garantir o futuro do próprio filho. No seu tempo livre costuma se divertir nas festas no terreiro das sessões de Umbanda. Não estava namorando. Participou somente do estudo exploratório.</p>
<b>Douglas - DL</b>	<p>Jovem de 19 anos, morador do Condomínio Vale Esperança, participante da <i>gurizada da esquina</i>. É MC de um grupo de <i>rap</i>. Mora com a mãe, com a avó e com o irmão. Não gosta de trabalhar com carteira assinada e afirma que não gosta de ser mandado. Concluiu o Ensino Médio. Teve uma passagem conturbada pela escola marcada por situações de agressão a professores e colegas. Sonha em ser produtor cultural. Namora uma jovem do Lado A.</p>
<b>Eduardo</b>	<p>Jovem de 25 anos e amigo de Preto. Morador do Condomínio Vale Verde, mora com os pais e concluiu o Ensino Médio. Tem namorada e costuma ajudar nos bastidores dos shows da banda do amigo Preto. Participou somente do estudo exploratório.</p>
<b>Hemílio</b>	<p>Jovem de 16 anos, concluiu o Ensino Fundamental da EJA da escola da comunidade e, em 2006, ingressou no Ensino Médio noturno. Trabalha na construção civil como gesseiro e com carteira assinada. Mora com a mãe, o irmão e o padrasto. O trabalho tem o sentido de possibilitar a conquista das coisas, como por exemplo, alimentos que gosta e também é uma forma de ajudar a família. Se pudesse escolher gostaria de trabalhar num supermercado. A família é muito importante para ele e significa aconchego. Mora no Reolon e costuma jogar capoeira no seu tempo livre. Fez parte das ações do Agente Jovem através de um curso de informática. Participou somente do estudo exploratório.</p>
<b>Jardel</b>	<p>Jovem de 16 anos entregador de jornal nas madrugadas frias da cidade. Tem muitas dificuldades em aprender na escola e freqüenta a EJA, nas totalidades iniciais, em fase de complementação de sua alfabetização inicial. Dos jornais que entrega só lê as manchetes e se diverte em percorrer as ruas vazias e em ler as notícias antes de</p>



	<p>todos. É órfão de pai e de mãe e mora com a irmã, uma sobrinha e o cunhado. Ocupa todo o seu tempo com o trabalho, já que permanece a noite toda acordado para entregar jornal, descansa algumas horas e logo se dirige ao outro trabalho como carregador de caixas de frutas numa central de abastecimentos e, à noite, dirige-se para a escola. Afirma que não gosta de estudar mas persiste porque acredita que sem estudo <i>fica mais difícil de conseguir emprego</i>. Adora cinema e usa boa parte dos recursos de seu trabalho com os deslocamentos até as salas de cinema da cidade, com os ingressos ou com as locações de filmes para assistir em casa. Os recursos do trabalho também são destinados à compra dos equipamentos para garantir o seu lazer, como é o caso da televisão e do aparelho de DVD. Fez parte das ações do Agente Jovem através de um curso de informática. Mora no Condomínio Vale Esperança.</p>
<b>Jeferson M</b>	<p>Jéferson tem 15 anos e frequenta a EJA da escola da comunidade. Mora com a mãe, com os tios e quatro primos, numa casa construída no Reolon. Gosta de morar no bairro embora reconheça que <i>rola de tudo e tem a parte boa e a parte ruim</i>. É Mestre de Cerimônias do Grupo de Rap Raciocínio Letal. Tem no <i>rap</i> os seus projetos de futuro e assume como sua profissão. Não tem namorada. Participou apenas do estudo exploratório.</p>
<b>Jeferson S</b>	<p>Jéferson tem 16 anos e frequenta a EJA da escola da comunidade. Mora no Reolon e participa de um grupo de pagode. Mora com os pais, três irmãos e uma sobrinha, filha de sua irmã. Adora morar no bairro e diz que dali não sai porque tem seus amigos e é um bom lugar para morar. Participou apenas do estudo exploratório.</p>
<b>Jhonatan</b>	<p>Jhonatan tem 17 anos e é B-boy de um grupo de <i>rap</i>. Mora no Condomínio Vale Esperança e participa da <i>gurizada da esquina</i>. Estudou na antiga Escola Aberta, destinada a meninos de rua e rebate dizendo que <i>não era uma escola para drogados</i> e diz que <i>era bom estudar lá</i>. Mora com a mãe e com quatro irmãos. Não conhece o pai. No seu futuro, gostaria de trabalhar numa doceria e montar uma família. Não têm namorada. Participou apenas do estudo exploratório.</p>
<b>Kelly</b>	<p>Kelly tem 19 anos, mora num pequeno cômodo construído aos fundos do terreno da casa da avó, no Condomínio Vale Verde.</p>

	<p>Trabalha como recicladora de resíduos sólidos, numa associação de recicladores da comunidade. Tem um filho, um menino de 3 anos, cujo pai presidiário conheceu no <i>Pega Cria</i>, casa de bailes que havia na comunidade, conhecido por esta metáfora pois, em geral, as meninas que lá compareciam engravidavam. Abandonou a escola muito cedo, por volta dos 12 anos e desde os 7 anos assumiu a responsabilidade de cuidar do irmão excepcional, pois a mãe abandonou-os para viver com outro companheiro. Vive situação de vulnerabilidade social e diz-se acomodada no momento, porque tem que pensar no futuro de sua cria. Seus projetos de futuro foram transferidos por herança ao filho. Preenche seu vazio interior participando dos cultos da igreja missionária. Tentou voltar à escola, através da EJA, mas os cuidados com o menino a fizeram desistir novamente.</p>
<b>Letícia</b>	<p>Letícia é a única jovem da amostra que não estava em defasagem idade serie e completou o Ensino Fundamental seguindo o fluxo normal. É filha única e mora com os pais e namorado no Condomínio Vale Esperança. Com 15 anos ingressou no Ensino Médio e no turno contrário ao das aulas, participa de cursos de preparação para o trabalho. Alimenta o sonho em ser modelo e já conquistou vários títulos em concurso que participou desde criança. Considera estranho morar com o namorado e diz que o fato tem elementos positivos e outros negativos porque perdeu a liberdade em sair com as amigas e viver em plenitude sua condição juvenil. Foi a mãe quem comprou uma cama de casal para maior conforto da filha e do namorado.</p>
<b>Luciana</b>	<p>Luciana concluiu o Ensino Fundamental seguindo o calendário. Com 15 anos ingressou no Ensino Médio. Mora com os pais e é responsável pelos cuidados com o irmão mais novo, pois a mãe trabalha como empregada doméstica. A irmã, um pouco mais velha, fugiu de casa com o namorado, provocando o desespero dos pais e o aumento do cerco em relação a si que tem um namorado, porém, contra a vontade dos pais. Diz-se muito obediente e, para extravasar suas angústias, costuma escrever poemas e jogar futebol na quadra da comunidade, respeitando os horários destinados aos moradores do Reolon, seu bairro de origem. Gostaria de começar a trabalhar</p>

	mas recuou da idéia, pois a mãe precisa de sua ajuda nos cuidados com a casa e com o irmão.
<b>Preto</b>	Preto é um jovem de 25 anos, muito falante, que gosta de passar o seu recado demonstrando senso crítico para a realidade social, afirmando que isso é decorrência do convívio com seu avô e seu pai, pessoas inconformadas com injustiças sociais. É vocalista de uma banda de <i>rock</i> e iniciou suas atividades como produtor cultural nos palcos da escola, carregando em seus sonhos a idéia de levar um <i>palco móvel</i> pelas comunidades, a fim de fazer shows ao ar livre. Saiu da casa dos pais para assumir um relacionamento e retornou tempos depois e, tornou a sair e viver com uma companheira, seus dois enteados e a filha recém-nascida. Concluiu o Ensino Médio numa escola privada e sonha em seguir os estudos no Ensino Superior.
<b>Roberta</b>	Roberta tem 16 anos e sofre muita privação na família composta pelos pais, um irmão menor, a irmã mais velha e a sobrinha, fruto de um relacionamento conturbado com um jovem delinqüente que cumpre pena no presídio municipal. A jovem reclama da falta de alimentos na casa e diz que o lanche da escola e do Centro Cultural onde participa de cursos oportunistas por verbas federais a jovens em situação de risco, em geral, garante seu sustento a cada dia. Participa do grupo de jovens Sara Nossa Terra e atua como formadora de crianças nos ensinamentos da Bíblia. Adora tocar violão e diz que isso é reflexo de um dom seu, potencializado pelos cursos de música oportunistas pelo Agente Jovem. Reprovou apenas um ano na escola, não por falta de dedicação já que ela é uma ótima aluna, mas por falta de recursos ao transporte quando estudava numa escola de outra comunidade. Mora no Condomínio Vale Esperança. Não trabalha e não tem namorado. Diz que gostaria de trabalhar numa padaria <i>porque tem bastante coisa para olhar</i> .
<b>Rudimar</b>	Rudimar tem 22 anos e frequenta a EJA da escola da comunidade. Mora no Reolon e trabalha como garçom. Se pudesse escolher uma profissão, gostaria de ser médico. Participa dos cultos da Igreja Quadrangular onde dava aulas de violão, mas diz que foi <i>desviado</i> para ajudar a família. Gosta de morar no bairro e não gostaria de sair dali. Quanto aos projetos de futuro, diz que não sonha com riqueza,

	mas que gostaria de ser vocalista nos cultos da igreja. Participou somente do estudo exploratório.
--	--

Pensava que entraria em tempos de calmarias, pois o trabalho de campo é uma das fases que considero mais prazerosas na pesquisa, a fase da “escavação do cotidiano” para, ao longo dela e, com mais ênfase ao final, proceder à “escovação das palavras” que dela decorrem.

Entretanto, as primeiras dificuldades chegaram logo na semana seguinte à distribuição dos inventários, pois vários jovens não compareceram no horário marcado para a devolução dos inventários, outros compareceram, porém não realizaram a tarefa solicitada, pois se diziam sem tempo de preencher as planilhas ou com dificuldades para escrever. Entre os últimos, estão quatro jovens (Claudemir, Douglas, Jardel e Paulo Ricardo), um número elevado para um conjunto de onze.

Foi preciso reconduzir caminhos de forma rápida, pois não poderia desperdiçar nem o meu tempo, nem o tempo dos jovens que compareciam ao encontro. Tampouco pretendia deixar de contar com as narrativas dos quatro jovens mobilizados a falar. Pressupunha que, se haviam comparecido ao encontro, provavelmente tinham expectativas sobre ele. Sentia na pele a “improvisação” como uma exigência da pesquisa qualitativa (BECKER, 1999). O recurso que me ocorreu na hora foi gravar o relato desses jovens que já chegavam para a entrevista com a memória ativada sobre o que se passara na sua semana e mobilizados a falar. Minha tensão inicial cedeu lugar a uma escuta atenta do que narravam e aos detalhes que enriqueceram a narrativa que, provavelmente, seria bloqueada pelas dificuldades da escrita.

Todas as meninas fizeram seus registros, com mais ou menos detalhes. Uma das jovens, Kelly, considerou o espaço destinado para os registros muito limitado e tomou a iniciativa de escrever seus diários em folhas de caderno universitário, atitude também seguida por Preto, que escreveu onze páginas para o inventário dos usos de seus tempos cotidianos de apenas uma semana.

Ao fim de três semanas, estava de posse de todos os inventários e com os agendamentos das entrevistas em profundidade a serem realizadas com os onze jovens. Roberta, Luciana e Letícia detalharam suas trajetórias por escrito e

produziram relatos orais nos meses que se seguiram. Daiana e Benhur, a exemplo de DL e Preto, enriqueceram os seus inventários em muitas horas de depoimentos, nas entrevistas que se sucederam após esta fase, configurando o grupo de jovens cujos contatos foram mais intensos durante a realização do trabalho de campo. Em virtude do volume de material que obtive e do vínculo estabelecido com os jovens, optei por construir suas biografias na forma de “trajetórias”, conforme capítulo 5 – *Os percursos juvenis*. As experiências e trajetórias dos demais jovens estão incorporadas, de forma indireta, no capítulo 6 – *Desafios Interpretativos*, e permeiam a construção de todo o texto da tese.

Após ter o registro escrito ou gravado de cada inventário dos usos dos tempos cotidianos dos jovens da pesquisa, retornei a campo com periodicidade semanal, em geral entre segunda e quarta-feira, incluindo também finais de semana em agendamentos quinzenais, alterando os encontros entre eles. Sucederam-se então as entrevistas em profundidade, cujos roteiros eram abertos, sem diretividade, vinculadas a alguns tópicos escolhidos nas narrativas produzidas nos inventários dos usos dos tempos. Em muitos momentos os jovens pautavam o fluxo da conversas, a partir de algo que desejavam destacar. Enquanto falavam, iam refletindo sobre as suas vidas, construindo um texto a partir do contexto de suas experiências, partilhando-as com a pesquisadora, uma interlocutora que ali estava para escutá-los. Sentia suas carências na escuta, bem como a necessidade de se assumirem como sujeitos de seu discurso.

O objetivo do encontro era provocar a fala sobre os usos dos tempos cotidianos, mas as evocações de memórias do passado, com projeções para um futuro se faziam presentes através de inúmeros projetos narrados, sonhados, imaginados por eles. Meus sentidos estavam sensibilizados para observar os processos educativos não-escolares, mas estes não eram de fácil desocultação.

Fui surpreendida pelo jovem Preto que seguiu com a escrita de seu inventário ao longo do ano, dando-se conta de que estava escrevendo um diário, comparecendo a cada entrevista agendada com um maço de folhas enroladas debaixo do braço, que narravam o que tinha se passado desde nossa última conversa. Algumas vezes, embora não houvesse agendamento de entrevista, Preto me telefonava e dizia: *tenho mais uns escritos prá te passar*. Este jovem se constituiu num dos meus mais importantes informantes.

Quando falava de Preto para minha orientadora, professora Carmem Craidy, ela dizia: *ele é teu Taso!*, referindo-se ao informante com base no qual Mintz (1984) desenvolveu um intenso trabalho de campo no Barrio Jauca, em Porto Rico. Mesmo após a conclusão de sua pesquisa de doutorado, o pesquisador retornava repetidamente ao campo de sua investigação, assegurando e aprofundando a amizade com seu informante. Mais tarde, refletindo sobre os critérios de escolha dos sujeitos de sua pesquisa, o autor indaga: “Como ‘escolhi’ Taso para recompor uma história de vida? A resposta é mais simples do que parece: eu não ‘escolhi’ Taso, ele me ‘escolheu” (MINTZ,1984,p. 57). O estudioso aborda a subjetividade na pesquisa etnográfica e afirma que:

Trabalhando com ele, eu descobri mais sobre mim mesmo. Se alguém quiser imaginar que em nossa amizade havia, além de tudo isso, alguma ‘química’ de almas irmãs, sou inclinado a concordar com isso. Agora, 35 anos depois de ter encontrado Taso pela primeira vez, a química ainda funciona” ( MINTZ, 1984, p. 57).

Com o passar do tempo, Daiana trouxe seu *caderno de segredos* e partilhou suas confidências e intimidades também através do texto escrito em seu “diário de adolescente” e de uma “caixa de memórias”, composta por um conjunto de mimos que recebeu de pessoas amigas, trazida numa das entrevistas. Douglas, Benhur e Preto partilhavam os textos das letras de suas músicas e, no decorrer de várias entrevistas, elas se constituíram em conteúdos mobilizadores para o diálogo.

#### 4.3. A ARTE DA ESCUTA NA PESQUISA COM O COTIDIANO

Meu contato mais intenso com o campo perdurou ao longo de dez meses, de abril de 2006 a janeiro de 2007. No entanto, os vínculos não foram rompidos de todo e mantenho contatos, embora esporádicos, até hoje, especialmente com Douglas, Preto, Daiana e Benhur, jovens que não me deixam esquecer-los. Eles me telefonam, convidam para participar de eventos da comunidade ou

simplesmente conversam sobre o que se passa no uso de seus tempos cotidianos. Preto me visita na universidade de tempos em tempos e atualiza sua vida e a rotina da comunidade em relatos durante um café ou numa caminhada pela Cidade Universitária. Ele costuma dizer: *Estamos precisando atualizar os fatos*. Daiana me telefona e diz: *Quando é que tu vem pro bairro? Nós precisamos conversar*.

Não fiz um estudo sobre a comunidade, embora tenha observado a sua estrutura e as relações que se estabeleceram entre os bairros que a foram compondo desde a sua criação. Estudei alguns jovens e suas trajetórias. Procurei circular por alguns espaços praticados por eles, na ocupação de seus tempos cotidianos. Algumas entrevistas foram realizadas na rua, enquanto caminhava, acompanhada de algum jovem, em tentativas de localizar alguém da amostra. Somente dois jovens foram entrevistados em casa, a convite deles, mas a maioria não considerou procedente esta alternativa, pois, segundo eles, não teríamos a privacidade para conversar devido à presença dos familiares. Alguns espaços que pretendia observar, como, por exemplo, *a gurizada da esquina*, se mostravam inacessíveis e representavam riscos de segurança, com alertas dos próprios jovens para que evitasse esta atitude. Como, então, chegar aos meandros do cotidiano dos jovens, sem conhecer e observar *in loco* esses espaços? A estratégia escolhida foi alcançá-los através das narrativas dos jovens, de sua palavra sobre o seu cotidiano.

Acreditava que as narrativas, produzidas a partir dos inventários dos usos dos tempos, me permitiriam transitar pelas rotas dos cotidianos juvenis, embora estas rotas nem sempre me levassem aos destinos apontados pela questão inicial da investigação. Os atalhos foram significativos, mas também me enredaram e me levaram a aprender outras rotas, outros caminhos, mostrando-me as práticas culturais dos jovens daquele pedaço da cidade, seus modos de vida e suas estratégias de sobrevivência em contextos de intensa pressão.

Nem sempre as palavras comunicavam e, muitas vezes, o silêncio produziu-se, produzindo também outras formas comunicativas através de novas perguntas, inquietações, incertezas, hipóteses. Segundo Pais (2003, p. 94), “o dizer manifesta-se e apóia-se graças a inumeráveis coisas que se silenciam”. O fato de realizar entrevistas abertas e estimular as narrativas dos jovens, sem uma

direção específica, produzia a sensação de que, em algumas vezes, eles tentavam me impressionar ou me *enrolar*, levando-me a duvidar da veracidade de algumas afirmações e a observar o tanto de imaginação que era extravasada no momento das entrevistas. Meu desafio caminhava na direção do que declara Pais a respeito da necessidade de “tornar inteligível os argumentos contados” (2003, p. 95), por meio de novas perguntas, do cruzamento de narrativas anteriores do mesmo jovem e ou de outros jovens e moradores da comunidade, através de uma “presença participante”<sup>12</sup>.

Enquanto construía os dados com os jovens, a partir de suas narrativas, não descuidei de encaminhar a transcrição das entrevistas e de fazer leitura e releitura das mesmas, encontrando pontos de convergência no conjunto das narrativas e desencontros com as narrativas anteriores de cada jovem. Como tinha muito material e muitas horas de gravação, precisei recorrer a vários transcritores, fato que exigiu uma revisão detalhada de minha parte, para preservar o registro adequado das expressões dos jovens segundo o modo como narravam. Por várias vezes foi necessário recorrer à escuta das gravações, pois a tarefa de “tradução da transcrição” pode produzir alguns equívocos na pontuação e no registro das palavras, alterando o sentido pretendido pelo narrador.

O acervo do banco de dados empíricos é composto por aproximadamente 500 páginas transcritas com entrevistas e inventários dos usos dos tempos, perfazendo em torno de 50 horas de gravação, além de quase 100 páginas de diários de campo digitados, cinco cadernos de manuscritos. Este material compõe uma polifonia de vozes a exige a arte de escutar seus ecos e seus silêncios.

Em minhas incursões etnográficas, minha “presença participante” na comunidade cenário da pesquisa, não descuidei de escutar também os adultos com os quais, por um motivo ou outro, mantive contato. Procurava apreender as representações que estes tinham da comunidade onde moram e como percebiam a juventude local. Nos contatos que mantive por telefone com os jovens, pude também conversar com a mãe de Benhur e de Daiana, com a avó de Douglas.

---

<sup>12</sup> A expressão “presença participante” é tomada de Dayrell (2001, p. 33), como um procedimento alternativo ao recurso antropológico da “observação participante”, tendo em vista a impossibilidade de imersão na realidade dos jovens, porém, com uma postura que procura estar “junto dos jovens”.



Nas entrevistas domiciliares e ao comparecer aos eventos da comunidade, pude conhecer a companheira de Preto e conversar com os colegas de *rap* de Benhur.

Percebi que, relativamente à pesquisa, havia grande expectativa e também apreensão por parte dos professores da escola. De um lado esperavam que eu resolvesse os problemas de aprendizagem de alguns alunos, sujeitos da pesquisa; de outro, temiam o julgamento que supostamente eu poderia emitir ao trabalho lá desenvolvido. Logo que tive estas intuições, tratei de relembrar os objetivos da pesquisa, já anteriormente divulgados, mas não compreendidos. Esclareci que a escola não era objeto de estudo, e que o espaço da escola foi utilizado apenas como local de encontro para algumas entrevistas, quando era impossível fazê-las em outro lugar. Lembro do comentário de uma professora a respeito da atitude de uma das orientadoras educacionais que, segundo ela, se *esquivava* de mim porque *não queria saber de professores da universidade*, receando ser intimada a dar entrevistas. Em outra ocasião, uma professora de Matemática me encontrou no corredor da escola e comentou: *vê se tu dá um jeito nesse daí porque ele não quer nada com nada*, referindo-se a Jardel, um jovem com bastante dificuldade de aprendizagem. Houve ainda uma professora da equipe diretiva que, ao saber que eu estava entrevistando um jovem, ex-aluno da escola, disse: *nossa, fulano de tal é boca braba!* Estas representações remetiam às concepções de juventude presentes no senso comum: homogeneizada na figura do aluno e vista como problema social.

As relações que conseguia estabelecer durante as entrevistas não davam conta dos ecos que as narrativas produziam e sempre ficavam muitos aspectos nebulosos, que tentava dissipar na entrevista seguinte, estimulando e desafiando minhas habilidades de escuta, exigindo de mim a arte de escutar também o “silêncio das palavras”. Busquei apoio na “escuta sensível” desenvolvida por Barbier (1993), pois evoca a habilidade do observador em perceber e respeitar a fala do outro de modo que o interlocutor se sentisse bem para produzir seus enunciados. Para ser sensível, a escuta não deve compreender somente a audição, mas convocar os demais sentidos para perceber os gestos, os silêncios, as pausas, as emoções dos seus interlocutores. Nem sempre conseguia captar as mensagens que eram comunicadas por estas outras vias, mas, no exercício da reflexão, ao chegar em casa, no diálogo com meu companheiro, o diário de

campo, procurava ativar os possíveis ecos dos sons propagados nos interstícios da entrevista. Aceitava os limites da entrevista, na qual o entrevistado é visto por entre névoas que podem encobrir o que pretendia entrever, e me sentia desafiada a perseguir a função ideal da entrevista, de modo a “chegar ao desconhecido, ao “não visto” ou, melhor dizendo, ao somente “entrevisto”, conforme Pais (2003, p. 101).

Enquanto os jovens falavam, realizava alguns registros codificados em meu diário de campo. Atentos às minhas atitudes, alguns diziam: *escreve aí*, como forma de sublinhar o que estavam narrando, esquecendo-se da presença do gravador e reivindicando algum destaque para seus enunciados. Penso que se iniciava aí, na escuta e nos breves registros, algum nível de interpretação, provocando-me a fazer pontes com os quadros teóricos que possuía naquele momento, a ousar em algum nível bem inicial de categorização e a buscar novos quadros teóricos para interpretar o que observava. O cardápio teórico de minha pesquisa foi se compondo assim, *pari passu*, articulado com a empiria e com as hipóteses que ia construindo no campo. Usando uma expressão de Diógenes (1998, p. 18), posso dizer que “as teorias eram fertilizadas nas experiências”. Para a autora, que investigou as cartografias da violência e da cultura na cidade de Fortaleza tendo jovens como interlocutores, “O pesquisador é um eterno viajante que está sempre conectado e conectando vários mundos culturais. Ao sair de casa e adentrar em outras esferas da vida social ele investe energia e a recebe na mesma proporção. Ele se modifica e modifica o mundo”.

Vibrava com o que escutava e ampliava minhas compreensões sobre como aqueles jovens construía sua experiência juvenil e produziam estratégias frente à intensa *pressão do cotidiano* a que estavam submetidos. Este conjunto de dados atenderia um dos objetivos de minha pesquisa, mostrando como as identidades juvenis se estruturam ou *rolam* em contextos de vulnerabilidade social.

Porém, isso não era suficiente, era necessário ir além. Observava que havia especificidades nas suas múltiplas formas de transição para a vida adulta, algumas por escolha, outras por determinação do contexto. Suas narrativas indicavam experiências contrastantes em relação ao tempo e vivências cotidianas com o paradoxo da escolha. Suas trajetórias diziam como eles eram desafiados a

consultarem “seu estoque de conhecimento à mão”, construído a partir das experiências individuais e coletivas e, também, a reconstruírem alternativas a partir do que se colocava à sua frente no cotidiano. Suas identidades mostravam-se compósitas, e os perfis que construía de cada jovem desmoronavam a cada novo encontro, pois o caráter de transitoriedade e reversibilidade nas suas trajetórias se mostrava ali, na minha frente, e de forma concreta. De jovem trabalhador e estudante, num instante eles passavam a desempregados e excluídos da escola; os vínculos com o grupo juvenil (*rap*, *rock*) ancorados em projetos e sonhos a médio e longo prazo, logo se desfaziam e novos grupos se formavam; da casa dos pais à coabitação para, em seguida, retornarem à família de origem.

Ao mesmo tempo em que contemplava o que ia descobrindo a respeito dos contextos de vida da juventude na periferia, minhas inquietações continuavam e os dilemas se mantinham presentes. Perguntava-me se tinha escolhido o melhor caminho e se chegaria às respostas das questões que me havia colocado de partida. Uma sensação de impotência se produzia frente aos dados que tinha para analisar. Havia escolhido a metodologia do detalhe, mas o excesso de detalhamento e os percursos pelas rotas do desvio não teriam acabado por me afastar do meu objeto de investigação? Como descobriria o que e como os jovens aprendem fora da escola? Que perguntas deveria elaborar para obter as repostas que desejava? Seria possível chegar a estas respostas?

Em busca de alguns momentos de quietude, retomava com freqüência os fundamentos da metodologia que havia escolhido para a pesquisa – a sociologia da vida cotidiana – e buscava sustentação nos seus princípios e em pesquisas realizadas através de caminhos semelhantes. Recorri aos procedimentos indicados para a organização e análise dos dados e encontrei na “análise textual qualitativa” (através de um seminário de que participei, no segundo semestre letivo do ano de 2006, com o professor Roque Moraes, na PUC/RS), um caminho possível de me aproximar das respostas que estava procurando. Não eram respostas prontas, para serem recortadas e coladas em determinada realidade, mas deveriam ser construídas a partir da arte da escuta e da habilidade de compor uma “sinfonia feita de palavras sobre o cotidiano”.

As palavras produziam ecos e desafiavam à composição de outra sinfonia, a “sinfonia da escrita”. Escrever sobre o que observava no cotidiano juvenil e reescrever a partir de suas narrativas, valendo-me do diálogo em três dimensões, foi uma árdua tarefa, que nem sempre consegui cumprir, de modo a garantir harmonia mínima à melodia. O uso de metáforas foram alternativas mediadoras na tarefa de categorização e interpretação dos dados construídos no campo de investigação.

A expressão “análise textual qualitativa” é utilizada a partir de Moraes (2003), ao referir-se aos princípios da análise de conteúdo como uma metodologia de análise em pesquisas de natureza qualitativa. Segundo este autor,

[...] A análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção e compreensão em que emerge a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: descontração dos textos do “corpus”, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 2).

Moraes compara a “análise textual qualitativa” a uma “tempestade de luz” na qual o processo analítico consiste em criar as condições para a formação da própria tempestade, no interior da qual se formam *flashes* fugazes de raios de luz, que iluminam os fenômenos investigados, de modo a possibilitar a expressão das novas compreensões que surgem, através de um esforço imenso de comunicação. Acrescenta que, com esta metodologia de análise, o pesquisador produz um “metatexto”, a partir de um conjunto de textos, descrevendo e interpretando sentidos e significados, por meio de um processo de impregnação. Meu desafio era, pois, construir o metatexto para expressar e comunicar o processo e os resultados de minha pesquisa.

Os vários modelos de análise de conteúdo utilizados por Pais (2005), também me remetiam para este caminho e foram igualmente inspiradores na escolha por esta forma de tratamento dos dados. Segundo ele, a análise de conteúdo é um “método destinado a desestabilizar a inteligibilidade imediata das superfícies textuais das entrevistas transcritas, mostrando, em contrapartida, as

suas características latentes – e, logo, ocultamente presentes” (PAIS, 2005, p. 93).

#### 4.4. DA ESCAVAÇÃO DO COTIDIANO À ESCOVAÇÃO DAS PALAVRAS: O TRATAMENTO DOS DADOS

Para compor a “sinfonia da escrita”, várias tarefas anteriores se faziam necessárias, pois, embora já fizesse tentativas de interpretação e categorização iniciais no desenvolvimento do trabalho de campo, estava diante de um material bruto - quase quinhentas páginas de narrativas transcritas - que precisava ser organizado para dar seqüência à análise. Era necessário compor o *corpus* da pesquisa, selecionar os aspectos e trechos das entrevistas que deveriam ser submetidos a um processo de “decifração” ou, em outras palavras, era preciso “fazer falar o material recolhido” (Pais, 2003, p. 104). Denominei este momento de “escavação do cotidiano”, em analogia ao trabalho do arqueólogo que procura pela matéria prima sem muita certeza do que vai encontrar, mas, a partir de indícios de sua existência, segue seu ofício “escovando os ossos”. No desenvolvimento desse trabalho, muita poeira foi levantada, sendo necessária paciência para esperar que, ao baixar, deixasse transparecer o que procurava, graças à disciplina, entrega e confiança.

No caso desta pesquisa, escavei um cotidiano formado por narrativas e procedi à “escovação das palavras” de modo a interpretar os sentidos dos enunciados dos jovens. Estas expressões são utilizadas por inspiração de Manoel de Barros ao narrar, na crônica “Escova”, utilizada como epígrafe da tese.

##### **4.4.1. A organização do *corpus*: impregnação, unitarização e categorização**

Um dos primeiros estágios do procedimento da “análise textual qualitativa”, refere-se à organização do *corpus* da pesquisa. Para tal, organizei o conjunto de

entrevistas dos jovens, incluindo também aqueles que participaram do estudo exploratório. Criei uma pasta para cada jovem, realizei a leitura do material e sinalizei os trechos que mais chamavam minha atenção, cruzando com as observações feitas no diário de campo.

Considerando o volume do material que tinha à disposição para análise, foi necessário fazer uma seleção de partes dos textos, deixando em estado de espera um outro conjunto de informações que poderiam ser revisitadas em outros momentos. Fiz isso me valendo dos recursos do *Word*, usando cores diferentes para os “pedaços de textos” que ia selecionando, utilizando “tesoura” e “cola” e, nas pastas de alguns jovens, fiz este processo através de anotações no material impresso. Todas as narrativas dos jovens foram examinadas.

Paralelamente, comecei a selecionar unidades de textos que se referiam a questões mais horizontais e que entrelaçavam as suas trajetórias. Fui construindo metatextos a partir de fragmentos dos textos originais das entrevistas: os metatextos dos “percursos juvenis” e o metatexto dos “desafios interpretativos”. Para os jovens Daiana e Preto, realizei estes procedimentos também com os registros escritos que me disponibilizaram, cruzando-os com as transcrições das narrativas orais.

A partir da segunda ou terceira leitura, as entrevistas foram fragmentadas em pequenas “unidades de sentido”, as quais eram “codificadas” com o nome ou apelido de cada jovem, seguido de uma numeração e de um título que remetia ao conteúdo do extrato de texto destacado. Havia um grande número de “unidades de texto” a espera de seleção, sendo que, em média, para cada jovem, foram selecionados em torno de 50 a 70 fragmentos de textos.

As unidades de texto que tinham sentidos aproximados foram reagrupadas, imprimindo uma outra temporalidade às narrativas dos jovens, a partir dos seus sentidos aproximados. Esses sentidos indicavam “categorias emergentes” no campo da observação, já que havia feito a opção por não trabalhar com categorias *a priori*. Em meio à desordem, o material começou a recompor certa ordem a partir do processo de “categorização”. As “categorias iniciais” que emergiam do material empírico se manifestavam com algumas semelhanças nas trajetórias dos jovens e também indicavam singularidades. Após analisar as unidades de sentido presentes nas entrevistas de quatro jovens, observei que

poderia caracterizá-las como “trânsitos” ou “percursos” em relação à escola, ao trabalho, à religião, aos afetos, às culturas juvenis, entre outros, indicando os “mapas de trânsito” que faziam parte de suas trajetórias cotidianas e que puderam ser traçados a partir dos “inventários dos usos dos seus tempos”, uma vez que eles foram mobilizadores para as narrativas produzidas durante as entrevistas. Estava assim, iniciando o processo de organização e análise dos dados empíricos, compondo as biografias dos jovens, na forma de “trajetórias” que viriam a compor o *corpus* da pesquisa.

Vários trânsitos eram comuns aos quatro jovens que tiveram suas biografias construídas, porém, alguns tiveram trânsitos específicos, como, por exemplo, os trânsitos pela polícia, os trânsitos pelas drogas ou os trânsitos como produtores culturais.

Para recompor as trajetórias dos jovens, utilizei a metáfora do mosaico<sup>13</sup>. O texto de fundo que originou as pequenas partes do mosaico foi construído pelo conjunto dos depoimentos produzidos de julho de 2005 a janeiro de 2007, no estudo exploratório e nas entrevistas em profundidade realizadas com os jovens. Este trabalho consumiu a dedicação de muitas horas, num labor artesanal que exigiu esforço para capturar a semântica (significado) impressa pelo narrador e para preservar a sua sintaxe (texto em si) iniciando, já neste momento, o processo de “impregnação” como atitude necessária à análise textual.

No sentido etimológico, impregnar significa “fazer um corpo penetrar em outro”. Este é o sentido que o pesquisador, ao se encharcar dos argumentos construídos por seus interlocutores empíricos, precisa desenvolver, de forma a adquirir melhores possibilidades de rediscutir os seus referenciais teóricos, através de um diálogo entre seus conhecimentos tácitos, seus interlocutores empíricos e seus interlocutores teóricos. A “impregnação” não é tarefa fácil de ser conquistada. Depende de muita disciplina, esforço e determinação, conseguidas inicialmente por meio de constantes leituras e releituras do *corpus*. Para Moraes (2003, p 8) “somente essa impregnação intensa possibilita uma leitura válida e pertinente dos documentos analisados”.

---

<sup>13</sup> Mosaico envolve a arte ou o processo de criar imagens. É uma imagem ou padrão visual criado pela incrustação de pequenas peças coloridas sobre uma superfície, aglomeradas e fixadas por um cimento. Pode, ainda, ser designado como um conjunto de elementos justapostos ou conglomerados.

A impregnação precisa ser perseguida e conquistada e, a desestabilização da ordem instalada, feita através da “unitarização”, é um dos planos para o êxito desta conquista. Moraes afirma que:

A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se às custas da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados. (2003, p. 6)

A “impregnação” permite prestar atenção na multiplicidade de sentidos que a voz do outro comunica. Além disso, “implica um esforço de colocar entre parênteses as próprias idéias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro” (MORAES, 2003, p. 7).

A “análise textual qualitativa” pode assustar o pesquisador diante da extensão do material de seu *corpus* de análise, o que gera o risco de bloquear o avanço na caminhada até chegar à produção do metatexto. De fato, o conjunto do material empírico que tinha à frente me assustava, e tinha a impressão de que não daria conta de analisar tudo, não chegaria à “impregnação” e não interpretaria adequadamente a voz dos jovens em diálogos com a teoria. Frente a isso, tive que aprender a fazer escolhas, a descartar e a me desprender, não sem dor, de parte do material. Confesso que esta tarefa não foi fácil também, pelo apego às riquezas das narrativas produzidas e pelo desejo de tudo contemplar.

Outro desafio é a assunção de uma atitude disciplinada para que o trabalho avance. A “disciplina” contribui para a superação do medo em iniciar e ajuda a visualizar o processo em movimento, com reflexões cada vez mais profundas a respeito do fenômeno investigado. Exige uma atitude determinada e confiante, reconhecendo que o caminho é difícil, mas possível.

Com a fragmentação dos depoimentos através do processo de unitarização, aos poucos, as unidades de sentido foram informando as redes sociais das quais os jovens participavam. Estas “unidades de sentido” constituíam as peças do mosaico que, com a ajuda de uma pinça, foram sendo capturadas, reordenadas e classificadas no que Roque Moraes chama de “categorias iniciais”, as quais emergiram do detalhamento dos “inventários dos usos dos tempos” dos



jovens, compondo a peça, o mosaico, ou seja, as trajetórias dos jovens com seus múltiplos trânsitos. As peças não foram fixadas, considerando-se o caráter transitório dos percursos juvenis, e algumas se constituíram como coringas, participando com pontos de convergência das biografias de vários jovens, enquanto outras se tornaram específicas de cada um.

Observando as primeiras organizações das peças do mosaico, o trabalho artesanal propunha novas composições e abstrações sobre as imagens que se formavam. Com isso, novos arranjos foram construídos, com o auxílio da pinça. Novamente as pequenas peças foram reorganizadas, em tentativas de uma nova composição. Essas unidades de sentido das narrativas dos jovens começaram a compor o metatexto, produto (provisório) da análise de suas narrativas. Alguns trânsitos dos jovens foram reagrupados e pinçados, passando a fazer parte de outro mosaico: o metatexto dos desafios interpretativos, como forma de compor um quadro analítico horizontal.

#### **4.4.2. A descrição: em busca da expressão dos significados**

À medida que ia compondo o mosaico com as peças que havia recortado do conjunto das entrevistas, já pré-classificadas em categorias iniciais – trânsitos ou percursos em relação a... – fazia a reflexão sobre o significado das unidades de texto e procedia com o registro das minhas aproximações interpretativas. As interpretações singulares às trajetórias de cada jovem passaram a constituir um eixo analítico vertical e as que compunham as trajetórias da maioria dos jovens, constituíram um eixo analítico horizontal, antecipando a forma de organização dos resultados da pesquisa. Esta fase da análise textual constitui a “descrição”, na qual o pesquisador inicia a expressão dos significados que atribui ao que lê nas narrativas de seus interlocutores (teóricos e empíricos), a partir de seus conhecimentos tácitos, enquanto analisa o *corpus* de sua pesquisa.

A “descrição” que o pesquisador faz no momento da análise e interpretação de seus dados, na “análise textual qualitativa”, constitui uma ação reflexiva sobre o material empírico, levando-o a caminhar em direção à “interpretação” que, por

sua vez, vai conduzindo-o ao processo de “categorização”, “teorização” e “escrita” (comunicação) de suas descobertas, compondo então o “metatexto”.

Este processo complexo não ocorre distante dos diálogos com os referenciais teóricos que sustentam as buscas da investigação, em articulação com as narrativas dos sujeitos da pesquisa. A “descrição”, neste caso, pode ser compreendida em dois níveis. No primeiro nível, o ato de descrever cumpre com seu papel, comunicando o processo vivido, ficando à espera de um segundo momento, o da “reflexão”. Esta, por sua vez, não se faz sem um diálogo da teoria e da empiria com as percepções do pesquisador. É uma separação apenas didática, pois, no momento em que se está descrevendo, já ocorre análise, embora de forma mais solta, sem aprisionamentos por um método ou um roteiro de análise. Por isso a “descrição” pode ser entendida como um ato ou efeito de observar e descrever um fenômeno, de organizar os dados de uma pesquisa ou seu *corpus*, despojando-se de qualquer referencial preestabelecido ou juízo de valor, o que acaba por ser realizado na reflexão.

Por outro lado, num segundo nível de descrição, o pesquisador vai reescrevendo, do seu ponto de vista, o que os depoimentos dizem. Neste momento, ele já categorizou, já aproximou por temáticas as unidades de texto, e começa a fazer ensaios interpretativos do que lê e do que os depoimentos informam, em tentativas iniciais de dialogar também com a teoria.

Um exemplo desse movimento pode ser ilustrado com alguns dos passos do roteiro da análise textual, como sendo os movimentos que sucedem o processo de “categorização”. De posse das categorias emergentes que acolhem várias unidades de sentido unitarizadas em torno de uma temática aproximada, começam a surgir as subcategorias<sup>14</sup>: iniciais, intermediárias e definitivas. Estas subcategorias não se encontram soltas, mas recheadas com os depoimentos unitarizados dos participantes da pesquisa, com os comentários do pesquisador, contendo os significados que ele atribui aos mesmos, e com os argumentos que constrói para cada uma das categorias.

---

<sup>14</sup> As subcategorias fazem parte do que Moraes e Galiuzzi (2007) denominam de sistema de categorias, no qual tomam-se idéias iniciais que fazem parte de um “caldeirão caótico”, as quais são agrupadas em torno de categorias iniciais que, por sua vez, são agrupadas em categorias intermediárias até darem origem às categorias finais.

Para Moraes (2002, p. 7), “a unitarização e a categorização encaminham a produção de um novo texto que combina descrição e interpretação”. Em outras palavras, significa dizer que a “categorização” contribui para uma descrição do objeto de estudo. A descrição, neste sentido é um nível inicial de produção do metatexto<sup>15</sup>. Ao avançar neste movimento, passa-se a uma descrição em nível mais aprofundado, agregando o olhar reflexivo do pesquisador sobre as narrativas presentes nos depoimentos de seu *corpus*. Descrever para Moraes (2002, p. 8) é:

[...] apresentar diferentes elementos que emergem dos textos analisados e representados pelas diferentes categorias construídas. Descrever é produzir proposições ou enunciados que enumerem qualidades, propriedades, características, etc., do objeto ou fenômeno que se descreve (Jorba, 2000, p.43). Segundo o mesmo autor a descrição deve ser pertinente, completa e precisa, ainda que seja importante entender essas características como algo desejado, mas nunca inteiramente atingido.

A descrição visa a apresentar elementos importantes do objeto de pesquisa. Para isso utiliza-se das categorias e subcategorias da análise, tendendo a permanecer num nível concreto dos fenômenos, ou seja, numa aproximação com a realidade empírica.

Desta forma, as narrativas dos sujeitos de uma pesquisa devem ser organizadas e descritas, trazendo a argumentação que estes interlocutores apresentam, entrelaçando suas diversas abordagens em articulação com o objeto de pesquisa. No entanto, a descrição, por si só, não é suficiente, é necessário ir além da descrição para compreender o significado das narrativas produzidas, procurando identificar os sentidos que seus autores tentaram imprimir em seus discursos. Ao fazer este movimento, penetra-se no processo de “análise” e “interpretação”. Convém destacar que essa divisão também é apenas didática, pois, a análise e a interpretação acompanham todo o processo.

Ampliando, Moraes (2004, p. 3) afirma que “as descrições também necessitam ser válidas, validade conseguida a partir de interlocuções empíricas com os sujeitos da pesquisa”. Uma das formas de garantir a validade das descrições é fazer uso de citações das narrativas dos participantes de uma

---

<sup>15</sup> O metatexto é produto da análise textual, construído a partir de um conjunto de textos ou documentos, contemplando a descrição e interpretação dos sentidos e significados que o pesquisador constrói ou elabora a partir do corpus analisado. O metatexto é uma reconstrução que agrega as unidades de sentido classificadas em torno de uma temática comum (categoria), articuladas com argumentos, descrições e interpretações, diálogos entre teoria e empiria, produzidos pelo pesquisador. (MORAES; 2003).

pesquisa. No entanto, é preciso atenção para não fazer deste uso apenas uma ilustração, mas, ao contrário, numa atitude de escuta respeitosa e competente, acolher a voz do outro, fato que, para o autor, “possibilita expressar explicações e compreensões coletivas, já anteriormente constituídas pelos participantes em relação aos fenômenos investigados”. Procurei manter as narrativas dos jovens ao longo do metatexto, como forma de expressar o diálogo em três dimensões e apresentei a eles o esboço que construí de suas biografias. A maior parte dos fatos foi confirmada com pequenas sugestões de alterações em alguns tópicos que não haviam sido compreendidos em minha descrição.

Segundo Moraes, (2003, p.3), “descrever é expressar de modo organizado, os sentidos e significados construídos a partir das análises”. Para ele, a descrição é uma exposição dos elementos que constituem um fenômeno e as relações que acontecem entre eles. Toda pesquisa qualitativa encontra na descrição um terreno fértil para processar a análise, a interpretação e a teorização.

A descrição é um exercício de escrita que carrega consigo muito da ótica do pesquisador, da forma como ele lê determinada situação. Estas marcas aparecem também na forma como o pesquisador organiza o texto que está descrevendo e como articula os argumentos e as participações de seus interlocutores: teóricos e empíricos.

É importante não perder de vista que, além da compreensão pessoal do pesquisador, os textos produzidos precisam descrever as explicações e compreensões dos participantes, mesmo que sejam reconstruídas pelo pesquisador (MORAES, 2003, p.4).

A descrição, de algum modo, já é uma interpretação. Segundo Moraes (2002, p. 8), à descrição:

[...] corresponde a um interpretar que está muito próximo da realidade examinada, podendo ser entendida como uma leitura com base em conhecimentos tácitos<sup>16</sup> e implícitos<sup>17</sup> do pesquisador ou que procura expressar esses tipos de conhecimentos dos sujeitos pesquisados, sem teorizá-los. A

---

<sup>16</sup> Conhecimento da experiência, não expresso em teorias formais. Termo utilizado por Lincoln e Guba, 1985.

<sup>17</sup> Estruturas ocultas de conhecimentos socialmente compartilhadas, não diretamente acessíveis a quem as possui, mas que são fundamentais na leitura de mundo e no intercâmbio com ele. Termo utilizado por Rodrigo, Rodriguez e Marrero, 1993.

descrição também pode dar-se a partir dos fundamentos teóricos assumidos pelo pesquisador em sua pesquisa.

A descrição, acompanhada do processo reflexivo, instiga diálogos com a teoria. Para compreender com maior profundidade o fenômeno que investiga, o pesquisador precisa recorrer à interlocução teórica, através da qual, em articulação com a empiria e com os seus conhecimentos tácitos, novas janelas interpretativas se abrem. Nesse movimento, através da descrição, os argumentos das descobertas do pesquisador começam a ser gestados.

#### **4.4.3. A interpretação: comunicando o conteúdo latente das palavras**

A “interpretação” é um processo que consiste em comunicar o conteúdo latente que existe nas palavras. Como tal, é dinâmica e acontece em vários momentos, sempre em profundidades ascendentes, em íntima relação com a leitura e a releitura. Para Pais (2006, p. 25),

A interpretação não se resume a uma apropriação do dito mas, antes, a um mergulhar nos seus sentidos mais recônditos, naquilo que dá que dizer ao dito e que, tantas vezes, fica no interdito às interpretações simplistas ou superficiais, longínquas do que fica por dizer quando nos confrontamos com o dito.

Na análise textual, a interpretação vai se compondo através da leitura e releitura do material empírico que, por sua vez, provoca a escrita e reescrita da análise do material, passando pelas etapas de unitarização e categorização dos depoimentos. Moraes (2004, p. 9) diz que “a interpretação propriamente dita encaminha uma leitura teórica mais exigente, aprofundada e complexa” e, por isso, “é importante que a análise textual atinja um estágio interpretativo e de reconstrução teórica”. Assim, “interpretar é estabelecer pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas na própria pesquisa”.

Desde o momento em que o pesquisador realiza as entrevistas ou construção dos dados de sua pesquisa, já inicia a análise e interpretação e isso

se complementa nos passos seguintes, ou seja, na transcrição das entrevistas e organização do *corpus*, na seleção dos depoimentos que serão submetidos à análise textual, na unitarização e na categorização. As aprendizagens decorrentes desta etapa produzem múltiplas relações, pelas pontes que o pesquisador estabelece entre as narrativas dos sujeitos da pesquisa que realiza e o seu suporte teórico e entre ambos e sua intuição e sensibilidade.

Moraes focaliza dois tipos de interpretação: no primeiro deles, o pesquisador interpreta a partir de suportes teóricos preestabelecidos:

Nessa visão a interpretação implica em construir pontes entre os resultados analíticos, expressos pela descrição, com os referenciais teóricos assumidos *a priori*, ainda que esse processo também possa significar aprofundamento e complementação das teorias inicialmente assumidas (MORAES, 2004, p. 9).

No segundo, a interpretação pode acontecer “a partir das teorias emergentes da própria análise, representadas pela estrutura de categorias construídas”. Ao valer-se dessa perspectiva, o pesquisador “faz suas interpretações a partir das teorias que o próprio processo de análise lhe possibilita construir” (Moraes, 2004, p.9).

Na interpretação, o pesquisador encontra uma forma de comunicar o significado que atribui, a partir de seu campo de observação, ao conteúdo das palavras narradas por seus interlocutores (teóricos ou empíricos). Este é um processo intenso que envolve múltiplas aprendizagens, na medida em que provoca uma abstração e um afastamento dos fenômenos que estuda. Interpretar é teorizar o objeto de pesquisa, é tentar explicá-lo, mostrar as novas compreensões que se tem do fenômeno que se investiga, diz Moraes (2004, p. 9).

Em síntese, após a organização dos dados da pesquisa, é necessário escolher trechos dos depoimentos para serem submetidos à análise textual. Com uma intensa leitura e releitura do material, passa-se ao processo de desconstrução dos textos em unidades de sentido que, ao serem agrupadas por temáticas aproximadas, vão originando categorias que emergem da voz dos interlocutores empíricos.

O material bruto da pesquisa, ou seja, o banco de dados, ou o *corpus*, vai sendo lapidado aos poucos, com o tratamento que o pesquisador vai dando aos

depoimentos, desde a escolha do que será submetido à análise, passando pela unitarização, categorização, escrita e reescrita das interpretações.

Estes caminhos não se fazem sem muito esforço e sem a impregnação necessária para perceber o inaparente, ou o “silêncio das palavras” que se encontram presentes nas linhas e entrelinhas dos textos narrados pelos entrevistados. Pais diz que “a palavra é o ‘foco’ do discurso mesmo que requeira o ‘quadro’ da frase” (PAIS a, 2003, p. 140). Para o autor, tudo o que possa ser dito das representações, defendidas aqui como interpretação, tem relação com as palavras, com seu processo de decifração.

[...] Um dos desafios mais entusiasmantes que se colocam à sociologia qualitativa consiste, precisamente, em descobrir, no acto da fala, todo o afluxo de idéias, de excitações, de associações, de metaforizações, de sonorizações, que possam indiciar as pulsões da linguagem nesse acto de fala [...] (PAIS, 2003 a, p. 140)

Segundo Moraes (2003, p. 3), “a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos”, os quais constituem significantes (atribuídos pelo narrador) que acolhem múltiplos significados (construídos pelo leitor). O mesmo autor afirma que todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, feitas tanto em função das intenções dos autores, como dos referenciais teóricos dos leitores ou dos campos semânticos em que se inserem (MORAES, 2003, p. 3).

O pesquisador aprende enquanto comunica aquilo que lê no “silêncio das palavras”, pois, segundo Pais, (2003 a, p. 142), “as falas frutificam para além dos significados”. O autor defende que “interpretar é algo mais do que atingir o significado manifesto das falas.”. Para ele,

O significado é apenas contrapartida do significante. O significado é de ordem semiótica (signo); o significante, de ordem semântica. Interpretar requer, primeiramente, captar não só o sentido semântico percebido, mas também a sua intencionalidade latente.  
(PAIS, 2003a, p. 142)

Em virtude disso, descrição e interpretação são indissociáveis. Considerando-se os níveis de descrição, nos contextos das produções das narrativas, descobre-se a “riqueza inesgotável da palavra sonora, o seu uso conflitivo em contextos situacionais e referenciais próprios”. Interpretar é construir argumentos e articulá-los de forma sincrônica com os interlocutores, de forma a comunicar o conteúdo latente das palavras.

Ler o “silêncio das palavras” é tarefa da análise textual e pode ser associada, conforme afirmação de Pais (2003 a, p. 141), ao “estilhaçar de uma unidade encadeada”, presente numa fala. Neste processo, desvela-se uma seqüência de fragmentos cortados, faz-se um “esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar, sub-repticiamente, a outros sentidos (interpretativos)”.

#### **4.4.4. Compondo a sinfonia da escrita**

A “escrita” acompanha todo o processo de análise textual e antecede o próprio registro das palavras, quando as idéias vão sendo compostas mentalmente numa articulação dialógica entre os argumentos dos interlocutores empíricos, os conhecimentos tácitos e os referenciais teóricos do pesquisador. Escrever, para Marques (1997, p. 13), “é iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes”. Uma vez iniciado o processo da escrita, as conversas vão se espichando, fazendo com que novos interlocutores entrem em cena, puxando outros assuntos e assim sucessivamente. Para Marques, escrever nada mais é do que “interlocução”.

A “escrita” é o momento da análise textual no qual o pesquisador vai se assumindo como autor, na medida em que vai comunicando os resultados de suas análises textuais qualitativas. Conforme Moraes (2004, p. 1), “o processo é proposto como uma produção do pesquisador, em que este se assume efetivamente como autor, ainda que inserindo em seu texto as múltiplas vozes presentes em sua pesquisa”. No mesmo texto, Moraes afirma que “é preciso escrever desde cedo e ao longo de todo o processo da análise, já que o escrever



é um modo de construção de mais compreensão sobre os fenômenos investigados”.

Escrever é dialogar e o diálogo na escrita é polifônico, agrega múltiplas vozes. Moraes e Galliazzi, dizem que a escrita é um modo de construção e reconstrução de conhecimentos. Para eles, a escrita

[...] solicita um constante ir além do que já se conhece, superar-se a si mesmo, “*calar as próprias vozes interiores*” (Bernardo, 2000, p.42) para possibilitar na interação com outras vozes a emergência do novo, exigindo coragem para abandonar o que já foi anteriormente construído e organizado. (MORAES E GALIAZZI, p. 3)

A escrita decorre do processo de categorização que, por sua vez, facilita a análise dos dados. Está intimamente ligada à análise e à interpretação dos dados. Enquanto o pesquisador analisa, interpreta e escreve um texto mental que vai aos poucos tomando forma no registro físico e a página em branco vai ganhando as impressões das letras orquestradas em palavras, frases, parágrafos, articulados por argumentos aglutinadores<sup>18</sup>. É a “sinfonia da escrita” que vai se compondo com a busca da fundamentação teórica construída, conjuntamente, com as compreensões sucessivas que o pesquisador vai processando, em tentativas de interpretar as argumentações presentes nas narrativas dos sujeitos de sua pesquisa.

Ao ler e reler as unidades de texto classificadas numa determinada categoria, o pesquisador se inspira para escrever, a partir do que o outro narrou. Este processo provoca uma mobilização ou uma síncrese no pensamento do pesquisador que, aos poucos, vai saindo da desordem para organizar seu raciocínio através da análise e traduzi-lo em escrita, com sínteses sempre provisórias. A inspiração para a escrita surge desde a impregnação e se acentua com a categorização, na qual o autor vai estabelecendo relações mentais cada vez mais aprofundadas com as leituras e releituras das unidades de texto que analisa, construindo idéias que aprimoram a “sinfonia da escrita”. Escrever é pesquisar. Escrever é dialogar. Escrever é estabelecer interlocução. É no ato de escrever que se inicia a pesquisa (MARQUES, 1997, p. 104). A produção da

---

<sup>18</sup> Para maiores detalhes sobre as concepções de argumentos aglutinadores, buscar em MORAES (2003).

escrita decorre da análise e da interpretação, numa ação recursiva que vai qualificando o já produzido.

#### 4.4.5 Diálogo em três dimensões

“Análise” e “interpretação” acontecem num diálogo que agrega três dimensões de interlocução: a teoria, a empiria e os conhecimentos tácitos do pesquisador. A escrita das interpretações está encharcada dos conhecimentos que ele tem sobre a temática do fenômeno que investiga. Os significados que atribui ao que lê nas narrativas do *corpus* de sua pesquisa são carregados de suas experiências como pesquisador e como cidadão. No decorrer da análise e da interpretação, um diálogo quase natural vai se estabelecendo com o referencial teórico, tanto com aquele construído e definido *a priori* como nas novas buscas que emergem do material analisado.

Com a “categorização” o pesquisador assiste o nascer da “teorização”. Em outras palavras, a teoria brota, emerge, surge do material analisado, instigando novas pontes com outros interlocutores, auxiliando uma compreensão mais detalhada do fenômeno investigado.

Nem sempre as palavras dos narradores explicitam diretamente os significados. Muitas vezes, um silêncio parece perpassar as expressões empregadas. É papel do pesquisador escutar este silêncio, pois, no inaparente, pode-se encontrar o novo, o inusitado, visto que interpretar significa comunicar o conteúdo latente que existe nas palavras.

A busca de algo novo é o desejo de todo pesquisador e isso se encontra intimamente articulado com o processo de criação. O novo emerge do desprendimento do preestabelecido, em busca do desconhecido que precisa ser cavocado, escavado, nos depoimentos que escolhe para submeter à análise textual qualitativa. Trabalhando com categorias que emergem da empiria, ele pode ter uma outra composição para seu texto através de um entrelaçamento contínuo entre teoria, empiria e autoria.

O desconhecido assusta, gera insegurança, mas, à medida que caminha no sentido da descoberta, o pesquisador vai se impregnando com o novo e se descobrindo autor. É preciso avançar na direção da compreensão de que “o conhecimento é um processo de transformação, de trans-figuração, de metamorfose da realidade” (PAIS, 2003a, p. 19). Para Pais, o conhecimento “acaba sempre por ser uma interpretação da realidade, um processo que a submete a uma tradução – como normalmente se faz de uma linguagem a outra; no caso vertente, da linguagem do ‘ser’ à linguagem do ‘conhecer’”.

O pesquisador não pode perder de vista que as teorias estão sempre presentes em suas leituras e, por conseguinte, nas diferentes etapas da análise. Moraes (2003, p. 7) afirma que “essas teorias podem ser implícitas ou explícitas”. Para ele,

O conhecimento das teorias que fundamentam uma pesquisa pode facilitar o processo da análise textual. Entretanto isso não é uma exigência, já que o pesquisador também pode ter pretensões de construir teorias a partir do material que analisa. Não é que nesse caso não haja teorias que o orientem, mas o pesquisador exercita um esforço de construir novas teorias a partir de elementos teóricos de seus interlocutores empíricos, manifestados por meio dos textos que analisa (MORAES, 2003, p. 7).

Ao adentrar por algo que não conhece, o autor é acometido por sentimentos de medo, dúvida, incerteza, que permeiam todo o seu trabalho de investigação e de escrita do texto. Talvez esse seja o sabor da aventura da pesquisa, no caminhar rumo ao desconhecido que, ao mesmo tempo em que assusta, provoca descargas de adrenalina, viciantes.

O trabalho na perspectiva de categorias emergentes desafia o pesquisador a estar aberto e a deixar fluir novas idéias, fazendo uma espécie de “escavação” *do e no* fenômeno investigado. Negar a possibilidade de deixar entrar o novo, o emergente, é negar também a diversidade de aspectos que podem surgir das unidades de significado que ele produz através da análise textual qualitativa. Esse novo é conquistado pela articulação, entrelaçada, do conhecimento em três dimensões: a teoria, a empiria e as experiências do pesquisador.

#### 4.4.6. Soprando a poeira

Vivi o processo da assunção de uma atitude disciplinada até chegar à produção do metatexto que comunica os resultados desta pesquisa. Em alguns momentos, fiquei descrente, desconfiei de que seria possível reconstruir a partir daquela desordem, ou seja, das inúmeras unidades de texto, classificadas em categorias. Ficava vigilante para acreditar que era possível, pois os depoimentos de outros pesquisadores que trabalharam com tal abordagem apontavam que embora difícil, ao final o metatexto poderia ser criado, num trabalho de autoria, trazendo satisfação ao pesquisador.

Escovei muitas palavras, após tê-las encontrado em blocos brutos escavados com os instrumentos de que era convidada a utilizar: a análise textual. Na escovação, muita poeira emergiu a ponto de dificultar minha visão para o que estava surgindo do bloco bruto. Alguns distanciamentos foram necessários, afastando-me da poeira que turvava a visão. Deixava o material se aquietar, até a poeira baixar e voltava a ele de tempos em tempos. Algumas vezes, longe do computador, em atividades do meu cotidiano, idéias surgiam para meu texto, fato que me mobilizava a fazer anotações em minha caderneta.

A metáfora da “escovação das palavras” foi uma analogia que ajudou a descrever e interpretar o processo que vivenciava e, aos poucos, lendo e relendo o que eu ia produzindo, eu também ia escrevendo e reescrevendo o meu texto, organizando as idéias, ordenando o pensamento, articulando o meu ponto de vista em relação aos dos meus interlocutores teóricos e empíricos. Algumas vezes, levantava na madrugada e relia o texto, escrevia em vermelho a necessidade de buscar aprofundamentos em determinada teoria. Muitas outras vezes, me apercebi de que minha interpretação estava muito limitada, considerando apenas os meus códigos interpretativos, sem levar em conta as narrativas dos participantes e do referencial teórico. Aprendi e comuniquei parte de minhas aprendizagens. Muitas relações ficaram implícitas, nas entrelinhas do meu texto, para serem interpretadas pelo leitor, pois afinal, não é possível explicitar todos os sentidos que se imprime na escrita.

O texto sociológico que o pesquisador produz reflete suas descobertas, seus caminhos interpretativos e também suas incompletudes. Talvez por isso seja tão difícil expor-se, pois, segundo Tota (2005, p. 289), “um texto prefigura no seu interior não somente a identidade do seu leitor, mas também aquela do seu autor”. Dizendo de outra forma, através do texto, o pesquisador mostra sua identidade como autor.

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma energia inicial, potencializada e canalizada para a assunção de uma postura disciplinada que enfrentou as dificuldades e os medos de começar. A premissa que me mobilizava vinha do depoimento de colegas que haviam trabalhado com esta forma de tratamento dos dados, os quais afirmavam que *depois de iniciado, o processo vai acontecendo*.

Duas alternativas foram encontradas para o susto frente ao tamanho do *corpus* e para buscar a disciplina a fim de conquistar a impregnação: a “confiança” e a “entrega”, temperos necessários ao mergulho no material empírico da pesquisa. A conquista destas habilidades não se fez sem disciplina e sem o conhecimento do processo, dos momentos que se deve seguir, dos significados de cada etapa. Além disso, foi necessária uma postura de abertura ao novo, ao desconhecido, despida da segurança do preestabelecido a *priori*. Tentei ser confiante numa atitude quase sempre desconfiada. Uma entrega ao trabalho de análise e interpretação se faz necessária como forma de ajudar a perceber o que está à frente dos olhos do pesquisador, mas que, por vários motivos, muitas vezes, ele não enxerga ou não dá a devida importância.

Escovadas as palavras, não com os instrumentos mais sofisticados, mas com as ferramentas possíveis, inclusive o próprio tempo de dedicação à tarefa, a escavação permitiu lapidar a “descoberta” do que estava “encoberto” no bloco bruto do material a ser analisado. Soprando a poeira, respeitando o devido tempo para ela baixar, o novo que surgiu talvez não seja novo sob o ponto de vista de criação para as Ciências Sociais. O novo que tento apresentar no capítulo 6, *Os Desafios Interpretativos*, a partir das trajetórias dos jovens de minha pesquisa, pode estar associado à visão da pesquisadora que, ao olhar em bloco seu material empírico, não consegue visualizar as múltiplas inter-relações que emergem das narrativas de seus sujeitos de pesquisa com uma teoria já existente e também com seus conhecimentos tácitos.

O que resultou pode estar associado à forma como o pesquisador articula as três dimensões do diálogo que estabelece entre a empiria, a teoria e a sua experiência. Os argumentos construídos e os entrelaçamentos imprimidos ao texto que vai sendo narrado indicam descobertas, num primeiro momento, autodescobertas, e, quem sabe, num segundo momento, possam se converter em achados de pesquisa para outros.

## 5 OS PERCURSOS JUVENIS

Neste capítulo, apresento os percursos juvenis através das trajetórias de quatro jovens – Preto, Douglas, Benhur e Daiana –, reconstruídas na forma de um mosaico, cujos pequenos pedaços, unidades de significado, foram pinçados nas narrativas orais e escritas, construídas no decorrer do trabalho de campo.

Diferentemente do capítulo 3 – *Dilemas conceituais*, trago a voz dos interlocutores empíricos em primeiro plano e, a partir da descrição, recomponho suas narrativas, orientada por algumas categorias emergentes na forma de “trânsitos” pela escola, pelo trabalho, pelos afetos, etc. No início de cada trajetória, apresento um pequeno extrato da biografia de cada jovem, denominando-o “retrato”. Ao final, componho uma síntese, na forma de um metatexto, na tentativa de interpretar, a partir de eixos analíticos verticais relativos aos percursos de cada jovem, procurando estabelecer um diálogo com alguns referenciais teóricos.

O texto dos trânsitos agrega diferentes temporalidades, sem seguir uma cronologia linear. Há uma interdependência entre os diferentes trânsitos, que são afetados pelas diferentes vivências. No entanto, no texto das trajetórias, eles podem ser lidos de forma independente, pois buscam coerência em si.

As trajetórias destes jovens, assim construídas, compõem extratos de suas biografias, através dos quais é possível reconstruir conteúdos de vida, tornados visíveis a partir dos seus relatos. Os mosaicos criados na forma de trajetórias podem ser considerados como casos e não têm o objetivo de representar “o mundo”, mas podem representar “um mundo” juvenil, através dos quais outros casos poderão ser analisados a partir do efeito da reflexividade (PAIS, 2005, p. 89).

## 5.1 TRAJETÓRIAS DE PRETO: O “EDUCADOR DO COTIDIANO”

### 5.1.1. Retratos de Preto

Preto é um jovem de 25 anos, morador da comunidade investigada desde os 10 anos. Sua trajetória é marcada por percursos como animador cultural, ação desempenhada a partir da experiência como vocalista e coordenador da Banda de *Punk Rock Infratores Urbanos*. Apresenta-se com a estética de um roqueiro: gel no cabelo, barba de três dias, tatuagem, algumas vezes com luzes no cabelo, mas não usa as tradicionais roupas pretas.

Concluiu o Ensino Fundamental aos 18 anos, na escola do bairro onde mora até hoje, o Reolon, depois de ter passado por outras escolas de outros bairros onde morou com a família. A defasagem idade-série aconteceu por conta de reprovações e também pelo abandono, devido às mudanças de endereço e incompatibilidade entre estudos e trabalho. O Ensino Médio foi concluído aos 21 anos, em escola privada de Ensino Supletivo, por exigência da empresa onde Preto trabalhava como almoxarife.

O jovem morou com uma companheira por cinco anos, desde os dezoito anos, numa pequena *varanda* ao lado da casa de seus pais, onde realizava os ensaios de sua banda. Como a relação *não deu certo*, Preto retornou à casa dos pais, onde permaneceu por mais dois anos, período em que tentou voltar a estudar e ingressar na universidade. O sonho de continuar estudando foi frustrado com uma reprovação no vestibular para o curso de História, em 2003, *por causa da redação*, mas foi reanimado em 2007, ao ser selecionado para frequentar o curso pré-vestibular para afro-descendentes, oferecido pela Universidade de Caxias do Sul.

Um novo relacionamento foi assumido em 2006, quando resolveu morar com Luana, de 23 anos, e com os dois filhos dela em outro casamento, numa pequena casa construída de restos de madeira na área verde destinada à construção do Centro Comunitário do Bairro Reolon, portanto, numa ocupação.



Por cinco anos, acumulou as funções de funcionário em várias atividades em empresas da cidade e de produtor cultural. Seus finais de semana eram ocupados pelos trânsitos com um *palco móvel* - tablado de madeira improvisado como palco e transportado por um furgão -, através do qual o jovem dizia *levar alegria pro povão* por meio das apresentações de sua banda e de outros grupos musicais convidados.

Durante quase todo o ano de 2006, permaneceu *encostado*, sem trabalhar, amparado pela Previdência Social, por conta de um acidente de trabalho. O tempo livre proporcionado pelo afastamento do trabalho foi ocupado com os *corres da banda*, com a nova situação conjugal, com a paternidade e com os múltiplos planos para realizar ações comunitárias com o objetivo de *ajudá as pessoas*. Entre esses planos, estava também o sonho de conquistar a casa própria, um *chão prá Yasmim, prá nega véia e pros negrinho*, respectivamente, sua filha, companheira e enteados.

Neste mesmo ano, Preto assistiu ao desabamento de muitos dos seus sonhos, como, por exemplo, o fim da banda e do palco móvel, a não habilitação para inscrição nas novas *casinhas* construídas no bairro pela Prefeitura, aumentando o medo do despejo e a impossibilidade de trabalhar com o que gosta, ou seja, como produtor cultural e como educador social, *porque sem dinheiro não dá prá levá arte prá comunidade e sem estudo não dá prá dá aula, não se consegue nada, né?*. Em contrapartida, Preto experimentou a alegria de ser pai. Em agosto de 2006, nasceu sua filha Yasmim, *uma menina com nome de flor* que veio ao mundo para complementar sua vida.

A composição das trajetórias de Preto exigiu seletividade, no sentido de recortar e escolher unidades de texto mais significativas para descrever e analisar, face à grande quantidade de material empírico construído nos encontros com o jovem durante os meses do trabalho de campo. Ao todo, são aproximadamente 120 páginas, das quais quase cinquenta por cento originaram-se dos manuscritos sobre o inventário dos usos de seus tempos cotidianos.

Inicialmente, o jovem escrevia sobre o que fazia em cada momento do dia e da semana, os seus sentimentos e posicionamentos em relação aos fatos do seu cotidiano e da vida na comunidade onde reside. Aos poucos, sua narrativa foi assumindo outro perfil, e o jovem passou a produzir narrativas de si e do seu

entorno social, refletindo sobre a própria vida, fazendo balanços de suas ações, projetando seu futuro a partir de um presente e de um passado vivido.

A (auto)biografia de Preto indica múltiplos mapas de trânsito, os quais são apresentados a seguir na forma de trânsitos escolares, familiares, afetivos, como produtor cultural, comunitários, pela gurizada da esquina, pelo trabalho, pela polícia. Ao final, apresento uma síntese, na forma de um metatexto, a partir das narrativas de si produzidas pelo jovem. As narrativas expressas no texto têm origem oral e escrita. A gramática das narrativas foi respeitada, percebendo-se diferenças entre as narrativas orais e escritas.

Ao longo do texto, refiro-me ao jovem ora como Claiton, seu nome de batismo, pois esse foi o nome informado nos primeiros contatos, ora como Preto, pois, depois de decorrido algum tempo do início das entrevistas, o jovem informou seu apelido, sua identidade desde pequeno, tatuada em hebraico no seu antebraço: *Não tenho idéia como começou, geralmente é assim mesmo, o cara quando tem um filho começa assim mesmo: “Negão”. Vai pegando uma forma carinhosa de chamar. Aí pegô: Preto!*

### 5.1.2. Trânsitos como produtor cultural

As trajetórias de Claiton como produtor cultural iniciaram por incentivo da escola da comunidade, na figura da primeira diretora que abria as portas para a população local utilizar aquele espaço para suas práticas culturais. Claiton e seu grupo usavam a escola para a realização dos ensaios da *Banda Decavê*:

A primeira vez que a gente tocô na vida foi aqui na escola em 2000 e ninguém acreditô no trabalho da gente, mas como a diretora acreditô no evento que a gente tava promovendo... nós fomos crescendo ... Eu acredito em cada um que faça uma arte.

Quando nós começemo só tinha um grupo, existia só o nosso, os roqueiros, só de rock, era o “Decavê” ...Tudo começou aqui na escola, em 1998 quando a gente estudava junto, montemo uma banda aqui na escola. Então, como eu não tinha nada naquele tempo, tinha 18 ano, prá mim tava excelente!

Neste período, os estilos musicais dos primeiros artistas do palco da escola foram se definindo conforme os gostos e histórias de cada um. O *Hip Hop* começava a fazer parte das práticas culturais dos jovens da periferia de Caxias do Sul, inicialmente através dança e, mais tarde, incorporando os outros elementos do movimento<sup>19</sup>. Vários grupos de *rap* surgiam na comunidade. A necessidade de conviver pacificamente com os diferentes grupos levou Preto a assumir uma postura de respeito às diferenças, tendo em vista sua opção pelo *rock*<sup>20</sup>:

Eu possuo um estilo, mas eu tenho a cabeça aberta prá todos, porque a comunidade em geral não tem condições prá ir num show, eles só vão num show em locais que não têm custo. Tendo que comprá rancho e lazer, não tem como! Então, eu pensei nisso, levá um pouco de cultura onde não tem. Fui aprendendo na vida, com o que eu ia passando.

Suas aprendizagens na *escola da vida*, expressão usada com frequência em seu vocabulário, com muitas variações, conferiam-lhe uma identidade como produtor cultural que começava a se definir, pois o jovem não se conformava em apenas cantar no palco, mas também se identificava com a organização do próprio evento e com a adrenalina que envolve estar em ação, em movimento, *fazendo rolar*:

Só que eu sempre me identifiquei assim fazendo evento e coisa e tal... a idéia de uns do grupo era sempre de comprá equipamento, e se alguém fizesse um movimento contrário tava fora do grupo! A gente vai levando, até que chega uma hora que sufoca. Quando eu organizo um evento eu conto com meu equipamento, eu não conto com o seu, se apoiá melhor, se não apoiá, vai rolá. Várias vezes não rola com tanta qualidade, mas rola.

Na convivência entre os grupos que se formaram, além das diferenças de estilo musical, havia também diferenças ideológicas e questões relacionais que

<sup>19</sup> O *Hip Hop* é um movimento da sociabilidade juvenil, que tem o *rap* – *Rhythm and Poetry* - enquanto gênero musical. É formado por quatro elementos: o *MC* (mestre de cerimônias) que atua como vocalista do grupo, o *B-boy* (garoto do *break*) que traduz a letra das músicas através da expressão corporal, o *DJ* (*disk jockey*) que coordena a base musical cadenciada, e o Grafite, que expressa, através do registro visual, as mensagens dos jovens no espaço urbano (SPOSITO, 2004; DIÓGENES, 1988; HERSCHMANN, 2000; DAYRELL, 2005; FILHO, 2004).

<sup>20</sup> Sobre o *rock* como expressão cultural juvenil, ver: Carrano (2002) e Abramo (1994).

tendiam a demarcar as territorialidades das *gurizadas*. Preto tentava administrar essas diversidades nos eventos que organizava, *negociando* com a *gurizada da esquina* e com a *gurizada do Hip Hop*, esta última, estigmatizada pelo senso comum como violenta e usuária de drogas:

O hip hop, por exemplo... o movimento em si foi visto como apologia à droga. Facilmente rola droga, rola briga... Aí eu digo: “\_\_ Oh meu! Vai rolá o evento, só ... pelo amor de Deus, não pode rolá briga”. Então, o que acontece? O pessoal que já é do movimento daquele grupo não podemos levá, porque nós temos uma rixa com aquele outro grupo, então tu não convida ele. Então nós temos um grupo de tal lugar que nós não temos rixa, é um grupo da paz, que não faz apologia à droga nenhuma, então convida aqueles. É assim que é feita a coisa...

As divergências entre os membros do grupo e no estilo musical contribuíram para a cisão da Banda de *Pop Rock Decavê* (alusão a uma marca de automóvel) e formação da Banda de *Punk Rock Infratores Urbanos*. *A Infratores toca música alternativa, nós não toquemos música que toca na mídia e temos uma identidade própria...* O tom alternativo de sua música tinha uma intenção explícita: *A minha intenção sempre foi, ao contrário, o uso da música, dos acordes, prá uni o povo em diversos estilos. Através dos acordes, a Infratores Urbanos desejava passar seu recado, fazendo uma crítica ao que ocorria na realidade social:*

Quando a gente tocava o pop, só tocava o que tava nos rádio. No nosso grupo, a gente não só canta, dá um discurso! Quando eu dô um discurso eu não falo no nome meu, eu tô falando em nome da banda inteira porque a gente tá em cima dum palco, tá sendo visto, passa uma mensagem pro pessoal que tá ali, nos prestigiando. Porque hoje os home não querem que tu estude prá tentá te manipulá. Quanto menos estudo, menos cultura; quanto menos cultura tu manipula mais as pessoas. Então, no caso, eu é mais difícil, eu tenho uma cultura mais além, mais elevada, como diz o Roger. Então, é mais difícil manipulá.

O discurso proferido no palco tinha intenções de levar informação, de provocar o público a pensar sobre seu cotidiano, sobre sua situação social, alertando para a *necessidade de tê iniciativa, de tá sempre informado sobre os acontecimentos*. O nome da banda foi escolhido em consonância com o *recado*

pretendido no palco e com o tom inquiridor e inconformado do seu vocalista, que denunciava as injustiças sociais através de sua música:

Infratores Urbanos, porque o nome “Infratores” é o que já vem na mente, de certa forma, pessoas que já infringem a lei e “Urbanos” porque tamo dentro da cidade, no perímetro urbano, porque são pessoas que infringiram algumas lei dentro da cidade, por isso, são Infratores Urbanos. [...] Nós não concordamo com tudo que é imposto, tu já tá infringindo alguma lei, porque já tá batendo de frente com autoridade. Outra, é de colar cartaz onde não seria o correto, mas que chega a informação praquelas pessoa que a gente quer, que seria o povão mesmo da periferia, as pessoa que tem menos acesso, que é em postes, paradas coisas assim, é estar infringindo normas, né? Outra, é tá fazendo eventos nas rua, muitas vezes sem autorização só na força mesmo. Suponhamos assim, fechô a rua ali, sem autorização, deu bastante gente e ninguém vai vim interceptá porque o povo vai dá contra, sem autorização algumas vezes, né? Todas essas idéia eu botei na cabeça. Infratores Urbanos, ao mesmo tempo o “R” e o “S” fica Rio Grande do Sul, fica o nome da banda e o “RS”, fica o destaque ao mesmo tempo.

A intencionalidade em comunicar um discurso alternativo, levando para os expectadores uma mensagem com informação sobre o que é viver na periferia, estava presente nas letras das músicas que Preto escreveu, sempre pensando na realidade, em problemas culturais, no cotidiano vivido pelas pessoas que moram nas favelas. A transgressão da *Infratores Urbanos* era amenizada pelo sentido do discurso de suas músicas, pois é *mais correto informá o povo do que ficá do lado dos grande*. Durante uma entrevista, cantou uma de suas músicas:

Não adianta insistir na minha bola,  
eu não gosto de ir à escola.  
Não passo o recreio sem jogar bola,  
o cara só pensa em jogar bola,  
ou fazê chola na festa  
e tem que ir prá escola,  
prá estudá.

Segundo Preto, *a música tá falando que o cara que não vai à escola não tem cultura*. Falou também do conteúdo da música *Revolta*, que foi motivada pelos problemas de preconceito que o bairro vive, carregando o estigma de ser um bairro violento, com pessoas violentas, tanto por parte dos próprios moradores

como por parte da mídia. Confirmando suas narrativas, alguns moradores da comunidade, em entrevista aos professores da escola<sup>21</sup>, dizem que, *para conseguir emprego, é difícil, pois se fala que é o do Reolon, acham que é marginal.*

O grupo que compõe a *Infratores Urbanos* entrava em cena no *palco móvel* e atuava como se estivesse dando uma aula, em sintonia com o comportamento do público que dava a temperatura sobre a qualidade do discurso. O atuar coletivo era uma postura considerada importante, porque o todo se compõe das partes e esta articulação exige concentração, de modo que a mensagem da comunicação seja captada pelos interlocutores:

Às vezes a gente erra, né? Mas no grupo todo mundo tem um papel fundamental, todo mundo tem um papel muito importante, como se fosse uma escola, se uma professora dá aula e não consegue que eles prestem atenção, não adiantou nada. É a mesma coisa ali, todo mundo é fundamental, o que eu falo eu não falo por mim, eu falo por todos, então eu tenho que cuidar muito o quê eu falo, porque eu tô falando em nome do grupo. Quando eu tô sozinho eu falo por mim, quando eu tô no palco, eu falo pelo grupo. É a mesma coisa, quando tá tocando e um erra, não é tu que errô, é todo o grupo. Todo mundo erra, o que eu oriento é que é prá fazê que não errô, porque o pessoal que tá ali nem vai notá, desde que o resto continue, então tem que tá concentrado.

Em relação às letras das músicas das bandas, Claiton disse que *tem uns grupos que fazem apologia às drogas, que as letras não têm nada a vê... o outro grupo estraga o movimento, fazem modismo... papel de seda, maconha, então isso aí ... nada contra, mas...* As reticências indicam seu posicionamento contra a drogadição, situação que fez parte de sua socialização, no convívio com a presença da droga, através de familiares ou amigos usuários.

Numa das entrevistas realizadas, ainda em 2005, Preto entregou um rascunho com os manuscritos das duas músicas consideradas *carro-chefe* de sua banda: *Revolta e População*:

<sup>21</sup> As entrevistas fazem parte da pesquisa sócio-antropológica que a escola faz com a comunidade no Programa de Jovens e Adultos como forma de construir um currículo significativo a partir da definição de temas geradores, conforme a proposta freireana.

**Infratores Urbanos** – *Banda Punk Underground*

**Revolta** - Música própria

Dane-se se não gostou  
 O que faço não aprovou  
 Lá em casa não pintou  
 E porque você me tocou  
 Refrão  
 Não vou mais protestar  
 Estou cansado de me ver lutar  
 Chegou hora de você estudar  
 Ninguém é obrigado  
 A gostar não !!?  
 Meu motivo é para sofrer  
 E vontade de morrer  
 O que fiz ficou  
 Para traz a revolta foi demais

Preto se preocupava em traduzir os significados das suas músicas e, ao final do manuscrito com as letras de *Revolta* e *População*, inseriu uma observação para a música *Revolta*, dizendo: *Resumo: a música fala do preconceito que existe entre os estilos musicais.* A observação para a música *População* dizia: *Resumo: fala um dos problemas que a sociedade mais carente vive no dia a dia.* A observação de Preto remetia à sua preocupação em auxiliar o leitor na interpretação das intenções do discurso de suas músicas:

**População** - Música própria

SUS não funciona  
 Sofre o povão  
 Tarifa aumenta  
 Meu salário não  
 Olha pro lado  
 E a mesma situação  
 Presídios cheios  
 Só dá rebelião  
 A farda esconde a corrupção

Refrão  
 Oh! População  
 Preste atenção

Segundo Preto, as letras das músicas do seu *rock* não comunicam apenas um discurso de denúncia, mas *falam também dos sentimentos do punk que é um cara que também ama*:

Comprei um fuca 64,  
 prá pode saí com você,  
 tomei um banho,  
 escovei o dente,  
 pensando em te vê.  
 Arrumei o quarto,  
 cortei o cabelo  
 e decidi trabalhar,  
 e toda a noite de sexta feira  
 pensava em protestar.

Preto afirmava que *os punk também amam, apesar das pessoas serem daquele jeito, eles têm sentimentos*. Quando falava em *ser daquele jeito*, parecia que Preto já não mais pertencia à comunidade *punk*, pois já *tava com outra cabeça, com mais idade*, com outras preocupações. Neste encontro, realizado no *Ensaio*, local destinado a armazenar o equipamento de som da banda, recitou versos de outra música que retratava a desilusão de um jovem *punk rock*, *falando que ele teve uma desilusão*:

Eu vendi meus discos de *punk rock*  
 só porque você mandou,  
 eu deixei de lado as minhas vontades  
 em nome do nosso amor.  
 Você quis me usar,  
 mas fui eu quem te usou,  
 escravizei meu coração,  
 mas agora a gente terminou.  
 Pinte o cabelo, coloquei um *piercing*  
 e fiz mais uma *tátoó*.. Agora voltei a ser livre.

Ele explicou: *O que a música tá dizendo é que ele terminô com a guria e agora ele tá livre, né? A vida é uma escola*. Disse ainda que *vivê na periferia é sempre vivê em conflito* e recitou os versos de outra música do repertório de sua banda:



O que tu faz, não dá nada.  
 Assiste televisão, não quer trabalhar,  
 um quer ser mais do que o outro,  
 uns agem pela razão,  
 outros pela emoção.  
 Tu é muito povão.

Aos dezoito anos, cantar numa banda era suficiente, mas aos vinte e cinco *já não dá mais prá encará, precisa trabalhá em outra coisa*. Com o desemprego e, mais tarde, com a licença no último trabalho, por quase um ano, Claiton teve períodos de intensificação nas atividades como produtor cultural, organizando eventos, com apresentações de sua banda em conjunto com outras bandas, fazendo *rolá os movimento*. Embora tivesse conquistado alguns recursos com os eventos que organizava, sua narrativa indica que ser produtor cultural não é uma atividade (auto)reconhecida como uma ocupação profissional, pois: *Nesse momento eu tô parado...* Em contrapartida, afirmava: *Eu vô me mantendo com os eventos*.

O *palco móvel* estava colocado como um dos seus projetos de futuro, porém, este sonho precisou ficar num estacionamento, ao lado da casa do pai, esperando dias melhores. As dificuldades financeiras para ampliá-lo e os problemas no furgão que o transportava levaram o jovem a desistir da idéia. O material utilizado na composição do palco e algumas fotografias dos eventos realizados, ainda estavam depositadas no Ensaio, numa espécie de latência para, quem sabe, um dia retornar às ruas porque, *com o palco móvel, dá prá fazê evento em qualquer lugar, até no meio da rua*.

O discurso de denúncia presente na letra da música *Revolta* atingia o cotidiano de Preto que, no início de 2006, mostrava-se abatido, desanimado, cansado de lutar. Sua vida incorporava mais responsabilidades com a companheira grávida e com os dois enteados para criar; com a luta pelo direito à moradia; e com as diferenças geracionais entre os membros da banda, na sua maioria situados na faixa etária dos treze aos dezoito anos:

Daí a banda eu deixo pro sábado, a gente toca. Só que é outro problema, a gurizada que toca comigo é uma gurizadinha nova, a guria que namora o guri tem 13, o guri tem 15 e outro tem 17. Eles pensam que a música dá dinheiro, nós somos uma das únicas bandas do nosso meio que não paga frete, não paga alimentação, porque eu tenho um equipamento que eu faço uma jogada, eu levo o meu equipamento que eles ia usá e o dinheiro eles me paga pro transporte e a gente come alguma coisa. E eles querem dinheiro e, às vezes, falá não adianta.

No momento dessa narrativa, o semblante de Preto expressava amargura, sofrimento, indignação. A banda estava com os dias contados e o palco móvel encaixotado. Seu *discurso*, não mais na forma de letras de músicas de *rock*, narrava os problemas do bairro, as inúmeras faltas, a violência, as intrigas, as injustiças com o direito (seu e de outros jovens) à moradia, negado.

*Fazê arte sem pensar em dinheiro não é pra qualquer um.* Somente para quem tem um ideal, o de *levá um discurso prá população carente*, é que é possível sobreviver da arte, *porque não tem incentivo*. Após alguns meses desde o primeiro contato, o ideal de Preto permanecia, mas seu discurso começava a rolar por outras vias.

Os rolamentos das rodas do furgão que transportava o *palco móvel* estavam parados. Continuar poderia representar a possibilidade de alegrar muita gente e também de conseguir algum recurso para Preto e os membros de sua banda sobreviverem, quem sabe, para conquistar um canto seguro para morar com a família e *não ficá rolando por aí*. Os acordes dos instrumentos da banda estavam mudos e o microfone que pronunciava seu discurso alternativo, silenciado. Sentado num pequeno caixote no *Ensaio*, em frente a um grafite pintado na parede, Preto encerrou a entrevista com cabeça baixa. Com voz abatida, retomou narrativas de outros momentos, dizendo: *A dor ensina o cara a gemê, só passando por dificuldades que o cara aprende*.

### **5.1.3. Trânsitos familiares e afetivos**

No relacionamento que manteve por cinco anos com uma companheira, Claiton não teve filhos. Após a separação, permaneceu sozinho e voltou a morar na casa dos pais, com o inconveniente de perder a privacidade: *A gente sai de casa e*

*muda a cabeça, mas daí, voltá prá casa? A gente pega uma certa idade e não muda mais, aí fica difícil conviver com a família, entendeu?*

Assim como a maior parte dos moradores da comunidade, a família de Preto tem origem em pequenos municípios da região e procurou Caxias do Sul atraída pela oferta de emprego, melhores condições de saúde pública e escolarização para os filhos. Ao chegarem à cidade, essas famílias acomodaram-se em áreas de risco ou em ocupações urbanas, através de uma rede de informações estabelecida com parentes ou amigos que chegaram antes. Com o crescimento das políticas públicas municipais em relação à habitação e programas como o FUNCAP (Fundo Popular da Casa Própria), ou o More Legal, muitas famílias foram reassentadas. A comunidade formada pelos Bairros Reolon, Vale Verde, Vale Esperança e Matioda possui esse perfil e a família de Claiton é uma das beneficiárias do programa:

Eu morava no Belo, só que era um lugar invadido lá e daí eu vim morá aqui, né?. Só que aqui é da Prefeitura, eu morei no centro já, meu pai era zelador de um prédio, eu fui morá de aluguel no Cânion, aí compramo um terreno invadido e começô dá desmoronamento. Aí tinha uma mulher que trabalhava na vara da Infância e Juventude e, como eu era novo e pequenininho, isso há 12 anos atrás eu tinha 13, então eu tinha 10 ou 11 anos. Eu era pequeno cuidava da minha irmã e tal, meu pai trabalhava o dia intero, minha mãe também. Foi então que surgiu uma vaga num terreno e a mulher disse: “\_\_ Eu vô arrumá prá vocês”. Aí nós viemo morá prá cá, então. Prá mim não é difícil, eu sempre morei assim na periferia.

O ciclo das invasões ou ocupações não cessou na vida de Claiton. Embora seus pais tenham conquistado a casa própria através da política pública, o mesmo não ocorreu com a segunda geração do assentamento, como é o seu caso. O jovem foi morar com a segunda companheira numa “invasão” do terreno destinado à construção do centro comunitário e correm o risco de serem despejados a qualquer momento.

O jovem tem apenas uma irmã, com dezoito anos, que mora com seus pais e com uma filha de um ano. Em função da gravidez precoce, a jovem abandonou a escola e estava com dificuldades para conseguir trabalho. A irmã é parte das suas preocupações, pois o pai da sobrinha não assumiu a paternidade e não colabora na educação e sustento da menina:

Minha irmã precisa arrumá um serviço. O jovem tem bastante iniciativa, mas tem uma coisa que ainda falta: sabê se programá e a experiência. As coisas não são como parece, como diz a televisão. Porque, prá sai prá procurá serviço e só tem duas passagens, então precisa fazê um cronograma, aproveitá o máximo do tempo, pegá tudo o que tem no jornal, revista, agência e mapeá tudo. Termina isso aí, e vai em hotel e tudo, quando que eu posso fazê uma ficha, quando que vai surgí uma vaga? Isso é se programá. A experiência é o modo de tu andá o dia inteiro, não é o mesmo modo de tu achá serviço. Sabê se postá, esse tipo de detalhezinho que faz a diferença.[...] Eu tô fazendo ela enxergá que a criança tem seus direitos também, que a criança precisa de uma educação.

Os pais de Preto ficam em casa o dia inteiro e poucas vezes saem da comunidade, com exceção do último domingo do mês, que é dia de passe livre no transporte coletivo. O pai, com 55 anos, encontra dificuldades para conseguir emprego. A mãe, com 49 anos, sofre com a depressão: *Eu fico acompanhando de longe, vejo tudo de fora. Meu pai não entende o sofrimento de minha mãe depois da morte do meu vô. Ele tem gênio forte e minha irmã puxô por ele.*

Não bastassem as preocupações com a família de origem (pai, mãe, irmã e sobrinha), somam-se os problemas com a sua moradia junto à própria família. A casa, construída em terreno ilegal, gera insegurança permanente com a ameaça do despejo:

Isso no caso tá na justiça, pelo estado é assim, quando a prefeitura tivé me tirando a casa aí eles vão vê o que podem fazê. Aí, eu tinha uma amiga minha, que já conhecia a tempo um advogado, aí eu fui lá e chorei: “- Os guri vão ficá na rua”, e ela disse, então vô te dá uma mão. Tô tirando dados, tirando fotos do lugar onde eles querem me colocá prá mostrá pro juiz, que eu preciso ficá alí até que me dêem um lugar concreto, eu só tenho essas cadeira e vô ficá rolando por aí, não vai dá. Querem levá nós prá uma área de risco, aqui em cima no Mariani, não tem esgoto, não tem água, não tem luz.

*Fica difícil o cara tê lazer com tanto problema na cabeça:* a incerteza do emprego após a licença, a gravidez de risco da companheira, o nascimento da filha, um dos enteados com papiloma vírus fazendo várias cirurgias, a ameaça de despejo. A vida conjugal restringe-se quase que à partilha dos problemas, pois o lazer acontece em momentos e de formas diferentes entre o casal:

Ela tem um jeito, digamos, e eu me divirto na música, no sábado quando eu faço o movimento, se tá bom prá todo mundo que tá ali, aí eu me divirto. Ela, às vezes não vai porque tem os guri, ela gosta de bailão, essa coisa toda. Vai mais nas amiga dela, porque ela diz que já aproveitô bastante da vida dela. Ela precisa vê a educação da gurizadinha, prá depois ela voltá.

Ultimamente tá meio complicado, porque a gravidez complica: dor nas costas, dor nas pernas, essa coisa toda que acaba atrapalhando, mas em amigo, parente, num almoço ou janta, nas festa assim a gente vai, mas agora tem que dá um tempo. Foi reduzido e agora tem outro foco (a filha que estava para nascer).

Os trânsitos afetivos e familiares de Preto interferiam em seus trânsitos pelo *rock*. As dificuldades financeiras em manter a banda e os problemas de relacionamento com os integrantes somam-se aos problemas pessoais. A prioridade é a família, e a arte tem que ficar para depois, quando, um dia, as coisas estiverem melhores

Lidá com evento e com jovem que bebe e tudo é um estresse desgraçado, dá uma dor de cabeça desgraçada. E o que acontece? O pessoal não consegue lidá com isso. Não tô dizendo que sou o rei de tudo, mas tem que tê um jogo de cintura. Mas agora eu disse: “ \_\_\_ Deixa primeiro eu resolvê os meus problema pessoal, a minha vida, a minha casa, prá eu tê onde dormi”, porque isso é fundamental, prá tu fazê uma atividade, tu tem que tá bem com a tua família, prá tu tá bem e podê fazê otras coisa.

Conciliar a vida conjugal com a arte exigia abdicação e muita paciência, porque *as cabeça são diferente, cada um pensa dum jeito*. Embora com vinte e três anos, a companheira encontrava-se em outra estação da vida. Como dizia Preto, *a patroa* (expressão usada para referir-se à companheira), *ela no caso, já aproveitô bastante, já amadureceu e ela não gosta de rock, no caso, ela gosta mais de bailão e de ficá com as amiga dela. Os ensaio da banda são cansativo!*

Nos seus trânsitos pelos afetos, Preto evocava suas habilidades como planejador, calculando seus trânsitos como produtor cultural e pelas ações comunitárias, conforme os ânimos e humores do interior da casa:

Nesse ponto eu sô calmo, eu tô aqui contigo, depois eu vô pensá naquela coisa, só que é tudo friamente calculado. Então se eu vô marcá um compromisso eu já sei, se

em casa tá tudo ok. O dinheiro, se eu tenho que pegá um dinheiro eu já sei se vai fazê falta práquela outra coisa ou não, é sabê administrá as coisas.

Para ele, *casamento é tudo meio parecido, só muda os figurantes na história*. Torcia para que o relacionamento tivesse estabilidade, mas admitia que, nos dias atuais, nada é para sempre. No entanto, preocupava-se que a companheira tivesse um lugar digno para morar junto com os filhos: *Hoje tá tudo bem, tomara que dure, que tenha uma estabilidade, se não durá, ela tem que pensá no que é dela, ela tem dois filho, se daqui uns anos não dé certo, ela tem onde morá, prá ela ficá tranqüila, tá no que é dela*.

O nascimento da filha Yasmim foi um evento muito significativo na vida de Preto, que aumentou suas preocupações em relação ao futuro, especialmente no que se refere à moradia: *agora é um motivo a mais, se antes eu já me estressava, agora mais ainda, porque agora eu tenho que deixá um lar, que eu não tenho ainda. Tenho lá em cima, mas eu sei que lá eu não vô ficá pro resto da vida, daqui uns dias vão tê que tirá todo mundo de lá*.

Com três crianças pequenas em casa e com as rotinas do cotidiano as relações conjugais balançavam, porque *criança pequena em casa é bucha, sobra poco tempo pro casal*:

Tem que levá um jogo de cintura aquilo ali, as pessoa nova não são acostumada com problema (refere-se à companheira), os antigo vivia mais tempo junto por causa disso aí, não é que nem os novo que tem muito que aprendê, apesar que eu, tenho pouca idade, mas eu já aprendi muito, já sofri muito.

Escreveu em seu diário:

Minha vida não anda das melhores. Vários problemas para resolver, Luana tem vários problemas e é chata e eu não tenho mais a mesma calma que tinha no passado. Já conversamos várias vezes, mais está difícil. As crianças são assim mesmo: aprontam, bagunçam, ela se estressa com isso e a gente acaba brigando. Ainda estou junto por causa das crianças, mais não sei até quando.

Desejava permanecer na comunidade, lugar onde a maior parte de sua vida foi construída e onde pretende que sua filha também cresça, junto com os enteados. No bairro, Preto é conhecido e sente-se reconhecido, tem um lugar, mesmo que não seja de *papel passado*. Esse lugar, mais do que um lugar físico, converte-se em lugar social, onde estruturou e continua estruturando sua identidade. É o lugar onde sua história foi escrita, fazendo parte também do acervo de documentos, como lembra ao referir-se ao prontuário médico do Posto de Saúde:

Aqui eu já tenho... aqui mora todo mundo, porque aqui é o meu lugar, porque aqui as criança tem a creche e noutro lugar eles vão me arrumá creche? Creche do estado, eu não pago, aqui tem o posto de saúde, não que lá não tenha, lá eu vô tê que começá tudo de novo, os médicos nem me conhecem. Aqui já tem prontuário, eu tenho meus familiares perto, ela (companheira) também, já tô habituado, já tenho uma vida aqui, então daqui não saio, eles arrumaram pros outros, então que arrumem prá mim.

Tudo estava encaminhado para que tivessem a inscrição aceita nas novas casas populares construídas pela Prefeitura. No entanto, alguma coisa atravessou-se no caminho e complicou a mudança. Preto tentava justificar a não conquista da casa própria com o fato de ser considerado um *agitador* e, por isso, não desejarem sua permanência na comunidade, transferindo-o para outro bairro:

E aqui em cima onde tá as varanda, o pessoal vai se mudá, naquelas casinha nova, tudo bonitinho, tudo tranqüilo. Como eu tinha feito aquele tumulto prá ela podê ganhá, porque eu penso assim, não deram a casinha prá ela (companheira). Então, ficô aquela confusão toda, a Prefeitura me castigô, não dando a casa, que é aquela varandinha ali, mas como eu não sô muito burro, eu procurei os meus direito, aí eu botei a Prefeitura na justiça e agora saiu a liminar, eles não vão dá ali, mas eles vão tê que dá em otro lugar, uma casa digna de moradia, que é o que a Constituição diz isso e, graças a Deus, a juíza entendeu da mesma forma e tem que sê aqui no bairro, senão eu não saio!

Para garantir a permanência no local, Preto mostrava-se disposto a criar resistência e a usar sua força de mobilização:

Isso vai dá muito pano prá manga, se antes eu já lutava, agora que eu tenho uma menina ... se antes eu já lutava de uma maneira, agora vô luta mais ainda. (...) Não vão querê me despejá, mas vão querê que eu saia daqui. (...) O juiz decide, aí eu vô tê cinco dias, eu já sei, tem cinco dias prá dá despejo, aí nesses cinco dias a coisa vai enfeiá, não é correto, mas infelizmente, algum povo vai saí prejudicado, eu tenho que lutá pelo o que é meu de direito.

Para organizar suas lutas, Preto buscava inspiração nos filmes de ação que assistia na TV: *Eu gosto de ação, muita ação. O cara usa isso prá vida também, muito prá vida, muito, que ali (nos filmes) tu pensa, eles tem que organizá um grupo, eles tem que fechá, eles tem que planejá, pensá.*

A ação que Preto pretendia fazer para garantir seu direito à moradia e continuar morando próximo à sua família e amigos, provavelmente envolveria práticas ilícitas, como fechamento de uma rua ou invasão de outro terreno público. Admitia que isso não era correto, do ponto de vista da lei, porque um protesto prejudicaria outras pessoas que não tinham nada a ver com a situação. No entanto, sob o ponto de vista de quem tem a necessidade de *tê um chão prá não ficá rolando*, é correto, porque *o correto seria eu ir lá e eles me ouvi, chegá lá e dizê: “\_\_ Ô, por que vocês não me deram a minha casa e tentaram entrá num acordo?”*. Ele também sabia que a garantia do direito à moradia envolvia deveres no compromisso de pagar as prestações do financiamento: *Eu sei que pagá eu vô tê que pagá, não é de graça, uma coisa que eu quero honrá, mas daqui eu não saio.*

#### **5.1.4. Trânsitos pelas ações comunitárias**

Preto demonstrava um sentimento de pertença muito forte em relação à comunidade onde mora. Com freqüência organizava eventos e movimentos para amenizar a carência de recursos a que os moradores, especialmente os jovens e as crianças, estavam submetidos. Seu perfil ativo era decisivo nos trânsitos pelas ações comunitárias e decorria de seus percursos familiares, segundo ele, por influência do pai e do avô, que não aceitavam imposições passivamente, além da experiência como produtor cultural:



Eu me sinto um dos primeiros a despertá prá fazê algo no bairro. Tinha espaço no bairro, só que ninguém fazia nada por ele. Aí, um tempo atrás, em 1998, teve um evento numa Igreja, a única ocupação que tinha ali naquele momento, no Centro Comunitário. Aí, a gente teve a idéia de fazê um evento cultural. Eu tava montando uma banda naquela época, não tinha nada no bairro, não tinha nada... E aí, a gente fez um evento que deu bastante gente, né! A gente não tinha muita experiência, especialmente o tempo. Devagarinho foi pegando e aí começamo a fazê vários eventos. Em 1999 rolô um e no final do ano rolô outro, em 2000.

Entre os eventos organizados, estavam as Festas de Natal, Festa do Dia da Criança e os *shows* musicais. Porém, por conta das intrigas existentes na comunidade, com a divisão dos bairros e as disputas nas territorialidades entre o “Lado A” e o “Lado B”, ou até mesmo por desconhecimento, as lideranças comunitárias também contribuíram para a fragmentação, deixando de valorizar os talentos locais para chamar pessoas de fora para animarem os eventos. Esse fato foi gerador de mágoas em Preto: *Hoje, devido a gente não tê muito espaço aqui, cada presidente (do bairro) que muda, cada nova direção da escola, esquece da gente.*

O jovem conseguia manter uma rede de comunicação com grupos de outros bairros e municípios, mas ficava difícil se fazer conhecer e ser valorizado no seu pedaço, por conta das disputas políticas, identitárias e de poder no interior da comunidade:

A professora que fez o evento noutra dia, no caso, não me conhece, ela arrumô outras pessoas prá fazê o evento, só que se tu não tem a manha, falta equipamento, a escola conhece, só que quem fez foi a assistente social. Eu vi o dia vinte e seis e vi o cartaz de Feira de Arte, só que ninguém me falô nada, chamaram outro grupo, muito bom, só que chegô na hora não tinha equipamento prá fazê funcioná a coisa. Aí era todo mundo correndo, só que desanima, porque tu não sabe!

Era preciso ter *manha* para organizar eventos na periferia, ação que envolvia habilidade e talento na maneira de proceder, desenvoltura que Preto tinha muito bem desenvolvida, pois agia com responsabilidade, colaborando onde fosse preciso. Mesmo que tivesse sido desconsiderado num primeiro momento,

na hora do problema com o som de um grupo convidado a animar um evento no bairro, lá estava ele para prestar seus serviços, voluntariamente, ampliando sua rede de relações para, quem sabe, em outra ocasião, ser chamado para atuar. O importante era se fazer conhecer para ter acesso às informações no calendário de eventos da comunidade, para oferecer seus serviços, seu discurso alternativo:

(...) Devagarinho eu fui conquistando espaços: Reolon, Mariani, Vale Verde. Hoje eu tô conseguindo expandi mais, porque eu mantive o mesmo compromisso, a mesma qualidade, a mesma responsabilidade. Responsabilidade, isso é fundamental! Devagarinho, até consegui um contato ou outro, não o bastante, mas tem um contatozinho legal, que dá prá mantê...Foi o que eu pensei no palco, se eu tivê o palco móvel dá prá levá cultura, não limitá a zona oeste, levá na zona leste, levá lá no Belo, vô levá lá no São Caetano, eu vô levá lá no Burgo, eu vô levá em qualquer parte.

A mesma *manha* ou *artimanha* usada na organização dos eventos era transferida para a participação nos movimentos, os quais poderiam envolver ações ilícitas, como, por exemplo, o fechamento de ruas para protestar contra o aumento do transporte coletivo, a ocupação de terrenos públicos como forma de forçar o direito à moradia e também a realização de reuniões com o CMI (Centro de Mídia Alternativa) para constituição de uma rádio comunitária. Sobre a ajuda nas invasões, Preto narrava:

Tem uma família que tá necessitando, no Rizzo de um lugar prá morá, porque eles não têm mais condição, o aluguel tá atrasado e eles iam sê despejado. Vão sê largado na rua, e aí ele me pediu uma ajuda prá invadi um terreno. Aí nós pensamo em construí a casa de noite, quando nós chegamo, praticamente tava tudo pronto, a fiscalização chegô e mandô desmanchá. Praticamente trabalhamo o dia inteiro em função daquilo ali, o cara fica triste, são mais duas criança que vão ficá no tempo. O direito à moradia foi negado, como é que as pessoa vão vivê sem água, sem luz, sem esgoto, sem nada. E o quê que acontece? Vão vivê embaixo da ponte. O governo daqui uns dois ou três ano vai fazê uma ação social prá tirá os jovens das ruas, das drogas, mas sendo que podia tê feito antes. O aluguel custa caro e hoje em dia se mantê é complicado.

Preto tinha intencionalidades nos eventos que organizava. Planejava o local, o horário, o público alvo, o repertório e o conteúdo do discurso que

pretendia falar durante o *show*. Para isso, considerava *melhor lugar aberto, porque atrai pessoas comuns, que não têm acesso à arte*:

O lugar aberto não dá tanto problema, porque aí o povo vem e você consegue abrangê um otro povo, a comunidade, as pessoas de mais idade, aquele senhor que nunca viu uma peça de teatro, tá ali vendo, tudo gratuito, tomando o seu chimarrão, durante o dia. Quando eu faço atividade na rua, é sempre durante o dia. Porque aí eu procuro visá o jovem mesmo, a criança que é o futuro, incentivá que vá prá escola, que não destrua, porque futuramente um filho vai usá.

Nos *shows* que organizava, o jovem desejava ir além da música e procurava estender o momento para uma convivência comunitária, para ensinar alguma coisa, e tudo era planejado com antecedência. Os acordes da música eram interlocutores de sua prática discursiva:

Tem várias bandas organizadas só que cada um pensa prá si, eles não pensa da mesma forma que eu penso, que é ajudá os otros. Só que eles não pensam dessa forma de ajudá o otro, por isso que deu problema, eu convidei todos eles prá tocá junto. Só que eles querem tocá e ir embora, e eu uso a música prá passá alguma coisa pro pessoal que tá ali embaixo, sabê usá uma arma, né, esse tipo de detalhezinho, sabê onde investi o dinheiro, levá um filho prá escola... O quê que eu vô dizê? Que sô a favor da invasão, se o cara não tem onde morá, eu vou fazê o quê?

Procurava mobilizar seu público criando um clima para o discurso que perpassava os acordes de sua música, no tom de sua voz e nas palavras que pronunciava. No palco, assumia o lugar do educador que, no seu testemunho, aprendia enquanto ensinava:

Prá lidá com as pessoa, tem que tê espírito jovem, tem que tá no clima! Aí, tu tem que tá sempre com aquela vontade de descobri novas coisa, querendo adquiri experiência. Tudo prá mim é sempre uma novidade, prá mim posso fazê dez vez a mesma coisa, que eu tô sempre aprendendo, é que nem o jovem, eu tô sempre descobrindo. O jovem, hoje eu sei, mas no tempo que eu era mais novo eu pensava diferente. Ah, já foi àquela vez, não quero ir mais. Mas não é assim, cada vez que tu vai, aprende uma coisinha.

As boas intenções de Preto não minimizavam as dificuldades nas relações, com e entre a população que habita os bairros da cidade. *Vivê na periferia é vivê em conflito. O maior problema é que as pessoas vive numa pressão desgraçada e, se briga em casa, transfere pros outro, com a cultura meia fraca já botam a mão, já começam a falá prá todo mundo .*

A necessidade de estar permanentemente em ação acompanha suas narrativas, pois, conforme escreveu em seu diário, *eu vim ao mundo para ser útil*. Apesar dos momentos de desânimo e das dificuldades enfrentadas na pressão do cotidiano, continuava fazendo planos para melhorar a vida de quem vive na periferia, projetando assim melhorar também sua própria vida:

Um pouquinho que tu ajuda as pessoas sempre tem, por mais que tu leva uma cabeçada, sempre tem uma luz no fim do túnel. Nunca pensando nisso, mas tem que pensá em vim no mundo prá produzi alguma coisa. Vim no mundo prá somá e não prá sê só mais um. Ah, o cara morreu, e o quê que eles fez? Nada. O cara não fede e não chera, quê que adianta, isso não me serve. Mudá uma pessoa, que vai mudá otra, mudá otra, que mude vinte por cento, ao menos, já tá bom. (...) Se pensasse assim, o otro e o otro ... poderia sê diferente o mundo.

Tem que sentá com o pessoal, tem que pesquisá, isso aí é como se fosse um investigador de polícia. Olha como é que eu consigo! (...) Só que tem que sabê tocá, tocá as pessoas. Prá tu sabê tocá com as pessoa, tem que investigá. É uma coisa que tem que se pensá antes de se fazê.

Aqui e em tudo quanto é lugar tem que escutá mais. Não, aquele que tá drogado, que tá ali. Tu tem que incentivá ele, mas não procurá nele um problema, tem que vê nele a solução, porque ele tá precisando de ajuda. Tu tem que procurá naquele otro que tá vendo, ele tá assim porque ele é a chave, se ele tá falando é porque ele é o mais forte e o que tá com a droga é o mais fraco. E as pessoas faz ao contrário, tem que dá responsabilidade pro cara que tá drogado, tem que fazê a pessoa conhecê o útil, mas tem que escutá aquele otro, que tá tentando dizê porque aquele otro tá assim.

Além do desejo de ser escutado no seu discurso no palco da vida, o jovem praticava a arte da escuta, com o intuito de converter os problemas em solução. Com a arte da escuta, exercitava a investigação do cotidiano de cada um, buscando as justificativas para este ou aquele comportamento, pronunciando um discurso que não fosse apenas diplomático, mas que tocasse fundo, no íntimo das pessoas, como forma de criar consciência de que outros modos de vida eram

possíveis, apesar das condições de vulnerabilidade social a que a comunidade estava submetida:

Tem que ir no foco, tem que sempre procurá olhá diferente as coisas. (...) Assim ... que eu dô o meu discurso que é das coisa que a gente vai passando. Eu falo de forma que eles mais entende e não na diplomacia, uso exemplo de coisas que tão perto deles. Não adianta fazê aqueles discursos diplomáticos. Tem que conscientizá a gurizada, dizê prá eles, tocá no fundo.

A *sabedoria da rua* acompanhava Preto em suas práticas culturais e comunitárias e ele reconhecia suas competências na forma como lidava com os grupos juvenis da periferia. *Tem que sabê se comunicá* e utilizar diferentes formas de comunicação, conforme o perfil do interlocutor. As pessoas são diferentes, *cada um se comunica de uma maneira* e interpreta o diálogo de acordo com seus contextos. Para ele, a maior causa dos conflitos sociais aconteciam por problemas de comunicação:

Mas, também a maior parte da dificuldade é tu sabê se comunicá com as pessoas. Assim oh! Cada um se comunica de uma maneira. Por exemplo, contigo eu tenho que falá não tanto na gíria, mas porque ... prá ficá melhor o diálogo. Já, quando eu vô falá com um cara que mora na favela, lá no fundo, que eu vô tocá, com cada um tem que sabê se comunicá. E a maior parte da dificuldade tá aí.

Sua *sabedoria* incluía muitas artes: a escuta, o tocar, o escrever as músicas, a comunicação através do canto e das palavras. Preto assumia que costumava adequar seu discurso ao perfil de seu interlocutor, fazendo o exercício da "política da boa vizinhança": *Eu não tô falando assim, contigo na gíria, o jeito que eu tô falando é o jeito que eu mais falo. Se eu vô falá com o grupo, eu falo: “- Seguinte meu, tal dia vai rolá tal festa, vai rolá um barulho, mas prá isso vô falá com os home...”*. Suas palavras exemplificavam como *o cara aprende com a rua* e como *a vida pode sê uma escola* quando o aspecto relacional e de sobrevivência entravam em jogo. Um dos princípios utilizados em sua *sabedoria de rua* inclui o respeito e a escuta do outro. Em sua arte musical, o jovem lançava mão também de sua artimanha comunicativa, para garantir a paz em seus eventos, tendo como

público os jovens da periferia da cidade. Admitia ser difícil, mas confiava na habilidade da fala, da troca, do respeito aos seus pares:

Tudo começa com a tua voz. Quando eu falo que tu aprende a lidá com o pessoal da favela, tu lida com qualquer um outro. Porque ele é o mais difícil que tem prá lidá. Um dia eu fui fazê um evento num bar o e cara, o segurança, falô de uma forma áspera, já deu uma confusão desgraçada. Tá, daí cheguei eu, deixei o cara discuti, falô, falô um monte! Eles se estranharam verbalmente, eu cheguei: “- Bá cara, vamo se diverti!” Tem que sabê falá, o primeiro jeito que tu fala já muda, a humildade, o respeito tu nunca vai dá nada. Eles nunca vão matá ninguém se tu não dé um tapa na cabeça deles.

### 5.1.5. Trânsitos pela escola

Com exceção do Ensino Médio Supletivo, a trajetória escolar de Claiton foi percorrida em escolas públicas: duas municipais e uma estadual. Sobre o ensino praticado nestas escolas, dizia: (...) *Eram escolas que a gente não estuda legal, a escola não qué cara burro e sim que tu procure aprendê. Futuramente tu vai aprendê, não com tanta qualidade que tem na escola privada, mas tu vai, tu vai aprendê.*

Claiton reproduzia um discurso socialmente construído de culpabilização do aluno por seu insucesso escolar. A expressão *não estuda legal* remete para a responsabilidade do aluno construir e atribuir os sentidos para sua escolarização, pois a consciência do que é estudar e do seu significado na vida só vem mais tarde, *quando o cara amadurece*. No caso de Claiton, a importância do estudo chegou no momento em que ele começou a trabalhar e sentiu a necessidade de adquirir mais conhecimento: *Eu não tinha no caso a consciência do que era estudar. Nos primeiros dois anos,.três ... eu aprontei, nunca fui expulso de escola, mas sempre conversava, era meio falante e acabava atrapalhando meus colegas. Mas isso eu aprendi com o tempo.*

A comparação entre o ensino privado e o público, atribuindo ao primeiro uma qualidade superior, pode estar associada à autonomia, à escolha e à decisão de voltar a estudar pelo desejo de aperfeiçoar-se, no momento em que sente a necessidade, mesmo que, para isso, seja necessário *pagá do próprio bolso, porque aí o cara pode, porque tá recebendo, né?*

O ensino fundamental eu fiz nas escolas públicas e aí quando eu fui trabalhá numa empresa eu fiz supletivo de um ano. Naquele tempo a empresa não ajudava, mas eu paguei porque eu tinha que fazê, uma questão que eu não me importo, foi bom prá mim, porque eu adquiri mais conhecimento.

A expressão *adquirir conhecimento*, utilizada por Claiton ao referir-se ao retorno aos estudos, inicialmente poderia remeter à concepção de que a educação acontece somente na escola, ou, pelo menos, que o conhecimento valorizado pelo mundo do trabalho implica certificação, oportunizada pela educação formal. No entanto, ao longo das entrevistas e das narrativas escritas, Claiton expressava que *a vida é uma escola* e que foi *aprendendo com a vida, com o que ia passando* como uma complementação de sua formação escolar e com elementos importantes na constituição de sua identidade como jovem morador de uma periferia urbana. Ele valorizava a formação inicial da educação básica através de seu discurso e das letras de suas músicas, informando ao seu público que a escola contribui na socialização das pessoas, de modo que elas *tenham mais cultura*.

Sempre é possível voltar a estudar, mas quanto mais o tempo passava, mais obstáculos apareciam. Depois que constitui a própria família, as prioridades passam a ser outras e o trabalho para a sobrevivência, mais a luta pela casa, ocupavam a centralidade. Preto relatou com emoção, ao final de 2006, seu sonho de voltar a estudar, mas, para isso acontecer, ele precisaria de um lugar adequado para morar e um trabalho que permitisse conciliar os seus múltiplos trânsitos:

Não, tenho entendeu (pausa), entendeu (silêncio e lágrimas) ... eu tenho que arrumá um lugar que eu preciso fazê isso aqui, tá entendendo? Porque eu preciso, tu sabe né, eu preciso primeiro encontrá um canto, que se alguém me dá um livro eu digo: "-Não adianta, eu vô guardá aonde?" Eu primeiro tenho que tê um canto, né? Por isso, que agora eu ... daí eu tô me programando, que tendo um lugar prá mim, né, fazendo um lugar, né?

Seu *ânimo de viver* através das ações comunitárias o colocava novamente, no final de 2006, diante de planos, de projeções para o futuro, os quais tinham sido deixados em estado de espera por algum tempo. Escreveu em seu diário: *Quero agora, para o ano que vem (2007), estudar, voltar a trabalhar e dar continuidade nos trabalhos sociais, que é meu ânimo de viver.*

Preto foi aprendendo com o que ia passando, com a vida e, no balanço que fez das vivências do passado e do presente, renovou seus projetos de futuro. Os temas comunicados nas letras do *rock* retratavam um cotidiano vivido que, em muitos aspectos, entravam em fusão com os próprios trajetos. Nos fragmentos de seu diário, afirmou: *Tenho idéias muito bem esclarecidas para fazer no meu bairro e em outros lugares. É só eu colocar a minha casa em ordem que eu começo de novo a retomar minhas atividades, porque é por eles que vivo, que sonho, que me mantenho vivo. Vou ser alguém, e ajudar a fazer as pessoas felizes, nem que seja por alguns minutos.*

É provável que o *gosto* que Claiton tem em fazer ações comunitárias perpassa também pela necessidade de ser aceito, pela necessidade de obter o hetero-reconhecimento, por meio do qual vai construindo uma imagem positiva de si e vai produzindo o *ânimo* que lhe motiva a continuar sua luta.

A valorização da educação formal transversaliza os trânsitos pelas ações comunitárias que, por sua vez, atravessam os trânsitos pelo trabalho. Preto projeta estudar para ser professor e continuar fazendo ações sociais, porém de forma mais qualificada e certificada por alguma instituição. Os recursos para a sobrevivência poderiam vir do trabalho em fazer o que gosta, pois envolve criação, inovação e ação. Com os recursos auferidos pelo trabalho, o tão sonhado *canto* para morar poderia ser conquistado. No balanço que fez de sua vida, em seus diários, no início de 2007, Preto expressou:

[...] Tive um ano razoável e fiquei contente em saber que vou estudar de novo. Era tudo que eu queria e, graças a você (refere-se à pesquisadora) que me deu a letra! Obrigado!  
Uma parte está completa, agora falta outra, a de arrumar um serviço fixo. Isso é uma preocupação constante: meu filho doente, vários problemas financeiros, porque tudo custa caro. Eu não quero que me sustentem, quero eu ter esse gosto: trabalhar, ter esperança e estudar. Sabe, a esperança a ansiedade é grande, mas



a tensão a cada dia aumenta, pois vou estudar, mas, sem um serviço certo ...  
(depoimento escrito)

As reticências ao final da frase convidam o leitor a interpretar seus dilemas cotidianos: vivia entre o desejo de estudar e seguir uma profissão, fazendo o que gosta, como produtor cultural ou como professor, e a necessidade de garantir o sustento da família. Os sonhos precisaram ser adiados, a sobrevivência da família tornou-se mais urgente, fazendo-o recuar, conviver com ansiedades, administrando alternativas sem deixar o sonho morrer, mantendo a esperança:

[...] Só de falar sobre a minha perspectiva de voltar às aulas, me deixa faceiro, mas não posso dar risada, porque ainda falta algo, então fico apreensivo e não consigo pensar em atitudes sociais como pensava antes, pois não tinha esse problema, era mais fácil. Mas tenho certeza que se eu continuar me esforçando e não baixar a cabeça, ir à luta e ter fé, uma hora vou dar a volta por cima nisso tudo! E daí, com toda essa bagagem de pressão que passei e, sem dúvida, toda essa experiência que estou vivendo, vou conseguir. (depoimento escrito)

A esperança de conseguir efetivar o que planejava era alimentada pela experiência vivida e pela *bagagem de pressão* por que passou, dando-lhe um crédito de conhecimento informal, adquirido nos trânsitos pela escola formal e pela *escola da vida*.

No decorrer de suas narrativas (orais e escritas) foi emergindo sua identidade como professor, não com a credencial da educação formal, mas com as aprendizagens não-formais e com os conhecimentos construídos na *escola da vida*. A arte de escutar, de tocar, de cantar e de comunicar, nos discursos alternativos que proferiu, a partir dos exemplos do cotidiano, aos poucos foram lhe dando a consciência do que gostaria de ser na vida, talvez, a partir do que já era: um “educador do cotidiano”. Com *bagagem de conhecimento* a partir da experiência, definiu em seus diários que tipo de professor pretendia ser, mais uma vez, planejando uma ação para o futuro:

[...] Quando ser professor, quero ser diferente, inovador. Sou diferente, eu me acho, porque consigo fazer as pessoas se motivarem, tenho domínio em lidar em grupo e com estudo vou ter mais poder porque, perante a sociedade, vou ser mais

respeitado, valorizado e vou render mais do que em firma (refere-se a empresas). Mas, até lá, vou dar duro onde trabalho, pois é dali que vou tirar meu sustento. Sempre me dediquei naquilo que faço e hoje eu até que enfim, descobri o que quero para mim, que é ser professor, monitor, sei lá. Quero é trabalhar com gente, ensinar, aprender! E, quem me ajudou e tem uma grande contribuição é você NILDA, porque eu estava triste, porque não abri portas, também não sabia aonde bater. É por isso, que te escrevo. Serve como um desabafo, às vezes. Mais você me entende, porque sou útil, falo aquilo que penso e sei que para você é importante e para mim também, porque são conhecimentos que sei estão parados comigo e que agora você também sabe e começa a entender um pouco mais dos bairros pobres, que falta oportunidade dessas pessoas demonstrar aquilo que sabem. É meu caso e de muitos outros que sonham, mas muito poucos conseguem, porque não basta ter só boa vontade, tem que ter algum empurrão de pessoas mais influentes, porque, se a gente ganha pouco e não consegue se manter, como vai ter ânimo para estudar, que educação vai dar aos filhos, com que cabeça vamos pensar em lazer, em sair? (depoimento escrito)

Nos *conhecimentos que estão parados* com ele, o educador da experiência já sabe qual será sua opção metodológica e sabe também qual será sua postura frente à ação educativa, pois afinal ele adquiriu essas competências em seus múltiplos trânsitos biográficos e geográficos. Mesmo sem ter consciência, assume a pedagogia da autonomia defendida por Paulo Freire (1997), na perspectiva de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Escrever sobre o que faz, sobre o que vive e o que sonha é o mesmo que compor uma letra para uma música do *rock* ou proferir um discurso a partir do vivido. A oportunidade em falar e escrever sobre seu cotidiano, ou seja, de pronunciar sua palavra, seja no palco, seja como sujeito de uma pesquisa, permite-lhe refletir sobre a própria vida, recolocar ou retomar sonhos e projetos e agir em direção à sua concretização. Com isso, os conhecimentos não ficam parados, mas *rolam no e pelo* cotidiano. Os conhecimentos que estavam parados dentro de si foram evocados de seu “acervo de conhecimento à mão”, como nos informa Schutz (1979). Estavam ali e uma escuta atenta de alguém de fora de seu mundo (a pesquisadora) *deu as tintas* para que Preto narrasse a sua história e, através dela, descobrisse quem era e quem queria ser.

#### **5.1.6. Trânsitos pela gurizada da esquina**

Preto tem uma circulação intensa pela comunidade onde mora. Segundo suas palavras, *eu freqüento vários lugares no meu bairro, não paro em casa e,*

por conta dessa circulação, consegue ter uma percepção do que acontece nas esquinas, pois diz ser *um cara neutro* e já ter sido membro da *gurizada da esquina*, antes dos dezoito anos e no período posterior à sua separação conjugal:

Eu participei, num tempo atrás, quando eu fiquei cinco anos casado e me separei até eu arrumá essa otra, eu fiquei perambulando, achando uma ocupação prá não pensá, aí eu ficava junto, olhando. Até que a pessoa percebe o seu fraco, as droga e tudo veio fácil. E eu desde pequeno fui ensinado a trabalhá e o cara foi ensinado a tê vida mansa, né? Daí não dava prá ficá junto.

Para ele, os jovens que ocupam as esquinas *se sentem muito só, se sentem vazio, se sentem diferente dos outros, são discriminado, na solidão...* e, como forma de minimizar a solidão, realizam os encontros em diferentes esquinas da comunidade. A iniciação numa *gurizada da esquina* não tem um ritual definido, mas segue um processo de sedução, de conquista dos que já estão, mostrando pela força que vale à pena permitir, ao novo integrante, freqüentar o grupo:

Tu começa devagarinho, tu começa cumprimentando de dia. “ - Oh, aquele ali é parceiro, é humilde”. Já te oferece um cigarro, vai se infiltrando, vai chegando junto. Aí o cara diz: “- Ó cara, vamo pegá aquele lá, ele é o primeiro a dá o pontapé, o coice”. Bá, o cara é guerreiro, ele dá o sangue por nós, aí entrô. Entendeu como é que funciona? É por aí o caminho, prá entrá, não é difícil.

Preto considera que há sempre alguém que manda na gurizada que freqüenta a esquina. Mesmo que não seja uma liderança instituída, há sempre alguém que acaba fazendo a liderança simbólica:

O líder, é o cara que, tu vê pela televisão, no dia-a-dia, o líder é o cabeça, tem o maior número de ... ele não tem medo. Prá ti sê o líder, tem que sê o cara que mais fez coisa: “- Ah, eu matei um, eu assaltei aqui, eu assaltei ali, um espelho pros otro, só que um espelho negativo, não deixa de sê espelho, tem os líder, são mais ou menos os cara que chefiam as coisa.

Na percepção de Preto, os jovens da gurizada da esquina não trabalham e não estudam *não têm assim... uma ocupação* e, em geral, não têm namorada,

*porque daí fica mais complicado, né?*. Em sua narrativa, eles representam um problema na comunidade, mas Preto desenvolve uma arte que lhe confere sabedoria no convívio pacífico com os diferentes grupos:

A gurizada da esquina, tu pode vivê muito bem com eles, mas tu tem que sabê fazê a tua cama, teu pé de meia, sabê lidá com eles. Eles são um pessoal que se tu vai fazê um evento, primeiro de tudo tu convida eles. Eu sempre fiz assim, sempre deu certo. Hoje tu pode tê várias informação ... nós conseguimos reuní as duas facção como é dita aqui no bairro: o Reolon e os Bloco não se fecha. Em todas festa vai os dois estilos e não dá confusão. É convidado, principalmente nas festa-chave, porque eles não são convidado prá lugar nenhum.

As territorialidades, demarcadas a partir das rivalidades dadas pela forte fragmentação identitária, estão presentes na comunidade desde sua implantação, com divisões entre o “Lado A” (moradores que foram assentados na primeira fase e oriundos do mesmo espaço da cidade, com forte coesão de grupo, sentimento de pertencimento e organização comunitária – Bairro Reolon) e o “Lado B” (moradores vindos de vários espaços da cidade e, aparentemente, desorganizados comunitariamente – Condomínio Vale da Esperança, Vale Verde e Matioda).

As disputas na comunidade são denunciadas nas narrativas de Claiton e atribuídas às dificuldades em conciliar as múltiplas identidades, constituídas numa comunidade, que é a  *fusão de vários bairros, várias pessoas de vários níveis*. Preto acha que as disputas de poder entre as várias lideranças comunitárias são fatores que contribuem para a fragmentação identitária. Além disso, a falta de tolerância nas relações pode ser um fator significativ para a instalação de  *rixas, brigas e matanças*. A negociação é a estratégia de sobrevivência que Preto construiu para a convivência harmoniosa com os ânimos exaltados de parte da população local:

Tem vários líderes, de várias facções e que nenhum qué cedê pro outro os rôlo. E os rôlo acaba não pagando e tudo começa aí. Eu, se me passarem a perna em dois, três mil, eu tô levando numa boa, mas no otro se tu passá a perna em dez real, tu tá acabado. E começa aí. A outra é o não respeito, porque há uma festa aqui no bairro, sexta deu um tiroteio. Os mesmo foram lá no baile que a gente fez e não deu nada. Por quê? Eles disseram assim: “Bá, nos tamo sem

nenhum real. São só cinco o quê que custa eu liberá. Bá, cara! Eu vô te liberá aí, mas tu me ajudá a cuidá. Tu dá uma responsabilidade pra aquele loco! Cuida e se volta e meia tu vem vê um cara mais traguiado, eles diz: “- \_ Pô, fica tranqüilo, que nós vamo cuidá dele prá não dá nada aí. Tu deu responsabilidade prá eles, tu levô eles. Eles só vão mudá se alguém ajudá eles.

Em contrapartida ao problema que a gurizada representa no senso comum, Preto indica também as positivities que presenciou no convívio nas esquinas e das solidariedades que se instituem entre os jovens ditos segregados:

E lá, o pessoal da rua, eles são unidos. Por exemplo, no dia do Ano Novo (2004), eu não fiquei dentro de casa, eu saí prá rua, e eles tava se reunindo. Às vezes, a gente tem a mesma condição, eu só tenho um real, eu tenho dois, ele tem três. Vamo comprá uma carne e vamo comê. Então, naquele dia, a gente fez um churrasco, no Ano Novo, teve a união, eles são unido.

Na opinião de Preto, além de unidos, os jovens da esquina são organizados e acionam suas redes de comunicação a qualquer sinal de alerta. São solidários entre si e com a comunidade, se forem bem tratados e respeitados:

Eles têm um negócio positivo, não é todos que consegue sabê chegá na ferida, aí eles são organizado. Bá, se eu precisá da ajuda de um, eles se organizam e vêm todos. Bá, eles são organizado, se eu precisá de ajuda prá fazê uma mudança, eles se organizam e vêm todos ajudá, nesse ponto é positivo. É questão de minutos e todo mundo sabe.

Preto afirma que gosta de morar na comunidade e que, se pudesse escolher onde morar, continuaria ali, *porque é onde tá meus amigo*. A expressão *manha*, usada com freqüência nas narrativas, também poderia assumir o significado de enganar, mas não é o que Preto faz. Ao contrário, ele se vale de sua esperteza, de seu talento para atingir seus objetivos, sempre dentro de um plano, de um programa, pois está sempre programando uma ação. Um plano tem objetivos e os seus incluíam conquistar a confiança da *gurizada da esquina* para que não criassem tumultos em seus eventos. Por isso, Preto agia para que os jovens da *gurizada* se sentissem respeitados:

Quando eu faço um evento assim é dois pila, três, um e cinqüenta, cinco pila. Só se tu não tem dinheiro, mas tu vai de outra vez, nós vamo dá um jeito de ti leva. Tira um daqui, tira um dali, nós dividimo, tem que... se pagô o ônibus ... o lugar é igual, então vamo levá eles igual... tirá eles daí... O cara vê quando a pessoa tá sendo bem vista ou tá bem ali... Isso tá dentro de ti, tu querê sê uma coisa que tu não é. Daí tu dá o copo, aí tu sente que ele tá atento, o cara sente isso, eu sei quando eu tô sendo bem tratado num lugar. Não é ficá me enchendo de comida, não precisa me dá nada, não tenho condição nenhuma, mas eu tô ali e tô sendo bem tratado.

Conforme Claiton, para sobreviver aos conflitos do cotidiano da periferia, *tem que tê manha, porque tudo é política, porque prá consegui as coisas não dá prá manifestá de que lado tu tá*. Os conflitos gerados e vividos na periferia têm origem na intolerância das pessoas e nas constantes disputas que geram violência porque são potencializadas pela droga e pela bebida:

São as relações, tudo por causa da cultura, as pessoas que têm a cabeça mais fechada, eu que tenho a cabeça mais aberta é diferente. O cara chega prá ti: “- Quê meu, não sei o quê!” E o outro diz: “- Bá, meu”, o cara chega contigo tirando as caras, eu não deixo.”- Bá, se é comigo já vô passando fogo”. E aí vem outro e diz: “- Bá, meu, o cara vem te dá tapa na cara e tu dexa?”. E aí o que acontece? O cara começa a se senti menor, pro cara se senti maior vai tê que fazê tal coisa, prá prová praqueles ali que ele também é grande e é o que ele faz, pega uma arma e vai. É acuado pelos otro. E se não usasse drogas não faria, porque daí não teria estímulo e ele não andô perto daquelas pessoas não teria o problema. Se antes ele tava com outras pessoas, pensava em tê uma família, tê uma casa.

As fofocas alimentam as rixas. A pouca privacidade, por causa da proximidade das casas e da fragilidade dos materiais de que são construídas, faz correr conversas e aí, para sobreviver, *o cara tem que escutá, mas não pode passá as coisa prá frente, o que tu me falô, eu não posso chegá pro cara e dizê, porque senão isso dá problema*.

As meninas não freqüentam as esquinas, mas têm participação nas ações dos grupos, especialmente quando envolvem disputas. Para Preto, as *mina dos mano* são causas de muitos atritos que vão *manchando* as relações, especialmente após a ingestão de álcool e uso de outras drogas:

Isso noventa por cento é marcá território por causa de mina, mina dos mano, aquela coisa toda. É as gurias, o cara tá curtindo um trago, aí passa as gurias, o cara mexe. E aí de noite, tá numa festa a gurias é daquele grupo, aí ela deu risada prá ele. Ele acha que conquistô a gurias. Só que aí chega o outro e ela tá a fim do outro. Chega o outro e diz: - Bá, meu, mas tu vai perdê praquele ali, a gurias tá sempre te dando bola, tem isso, tem aquilo...”. O cara chega lá e tira as caras, bota a mão, e aí o que acontece? Eles chega em gangue. Nesse ponto eles são organizados, pro vandalismo, só andam em tropa. Vai manchá, eles pega um e arrebenta a pau, prá prová que são os maiores e aí o que acontece? As gurias dizem: “-Eu não vô ficá com àquele que vai apanhá”. Aí, os cara vai ficando manchado.

Como forma de manterem as namoradas e de se preservarem em relação aos diferentes grupos das esquinas, são raros os jovens que, ao começarem a namorar, permanecem na *gurizada da esquina*. Para Preto:

Quando começa a namorá, o cara cai fora porque, o que acontece? Namora uma gurias e ela consegue mudá ele. Porque o cara faz que não gosta na frente dos outro, mas muda muito a pessoa, então vai se desmanchando o grupo na medida que a idade vai se aproximando. O cara com 15, depois 17, arruma uma menina e outro caszinho e já não vai mais.

Em seus diários, escreve algumas páginas sobre os líderes da gurizada da esquina e sobre os critérios que utilizou para mapear os grupos, tais como: nome, idade, formas de agir e trajetórias:

[...] Sobre os líderes sei bastante, já te contei de alguns, estou estudando e nas próximas cartas, vou te dizer o perfil, quantos são, idade em média, como cada um age, que tipo de comportamento ou amedrontamento usam, para conseguir as coisas, a que horas mais ou menos agem, a localidade do bairro, como foi a infância, etc.. Sei bem disso, porque cresci com eles.

[...] O engraçado que quase todas as famílias eram evangélicas, sempre deram problemas, quase todos foram criados sem pai ou por padrasto. Até a adolescência jogávamos bola junto, porém não freqüentavam a aula diariamente e começaram a se envolver com outros mais velhos, hoje mortos, em ação com a polícia, roubos ou rixas.

[...] A maioria e fã de carteirinha do Fernandinho Beira-mar, aliás maluco, e gostam de falar dos ataques em São Paulo e Rio. Ficam impressionados e sempre citam esses caras quando querem ter referência ou quando cometem alguma infração (isso foi igual lá no Rio e São Paulo).

(Depoimentos escritos)

Diz que, além dos citados, há outros, mas *esses são os principais, são esses quase sempre que fazem o bairro se agitar ou aparecer em páginas policiais[...]*.

### 5.1.7. Trânsitos pelo trabalho

Os trânsitos de Preto com o trabalho mostram-se em duas dimensões: trabalhar para sobreviver e trabalhar para fazer o que gosta. Na primeira, o jovem submeteu-se a qualquer trabalho e *deixou rolar*, desempenhando com responsabilidade as suas funções e preocupando-se com o salário que receberia no final do mês e garantiria o seu sustento, da filha, da companheira e dos enteados. Na segunda, ele projetava seus sonhos em tornar-se educador social ou professor de História para ensinar (e aprender) e poder ajudar os outros. As atividades, como produtor cultural e como agente ativo na comunidade onde mora, parecem não serem reconhecidas por ele como profissão, mas conotam muito do que o jovem idealizava como realização profissional, pois envolve a criatividade e o constante processo de planejamento: *eu tô sempre me programando* ou *eu me divirto se o pessoal tá se divertindo*. O que Preto não admitia era ficar numa posição passiva, esperando as coisas acontecerem. Ele tinha a necessidade de protagonizar a cena, estar em ação, fazer acontecer, mudar o que precisava ser mudado:

(...) Eu gosto de me atirá de cabeça, eu não gosto daquela, meio meia boca, entendeu? Eu tô desanimado, mas tô vendo uma sujera tenho que varrê, entendeu? Assim, o dono começa a dizê: “- Bá, nós tamo com vários prejuízo” e eu: “- Bá, com essa idéia nós podemos melhorá”, entendeu? Mas não sô valorizado!

Ser valorizado implicava ser reconhecido. Suas narrativas indicam que, mesmo quando foi funcionário de uma empresa, disponibilizava de sua



dinamicidade, observando outros setores e opinando sobre eles, com o objetivo de qualificar o trabalho, melhorar a organização: *Eu trabalhei cinco anos numa empresa em cargo mais baixo e percebia o que faltava, quando tu pega um cargo mais elevado, tu é o responsável por aquilo.* Seu estilo organizado o levava a preocupar-se com os registros e anotações do que observava, coisas que a informatização dos empregos substituiu com facilidade, vindo a dispensar também seu trabalho dentro da empresa. A evolução da empresa em termos organizacionais custou o emprego de Claiton:

Não querendo me gabá, mas ela evoluiu muito no tempo que eu tava lá, ela trabalhava assim, de uma forma muito grosseira e eu sô assim, muito do papel. Papel, organização, tem que tá escrito, assinalado, que funciona, tu tem que comprová, tu tem dados. Como é que tu vai prová um negócio se não tem no papel? Uma empresa sobrevive sem isso, eu concordo, mas não por muito tempo, tem que tê um nível de organização. Hoje em dia é tudo na base da informática, quanto mais organizado mais lucro. Eu tenho informática, só que hoje em dia é tudo na base da pressão. Tu me dá um cargo, eu vô fazê juz ao cargo.

Depois de ser dispensado, Preto trabalhou em outra empresa, mas, por conta de um acidente, ficou amparado por quase um ano na Previdência Social. Ao final de 2006, começou a procurar emprego novamente, pois acabaria sua licença e o retorno significava assinar papéis da demissão, como punição por haver entrado na Justiça para garantir seus direitos de trabalhador. A companheira de Claiton estava na mesma situação, encostada por problemas com a gravidez e, a seguir, com a licença gestante. Mantinha processo no Ministério do Trabalho devido a distorções entre o pagamento real e o valor comprovado na carteira de trabalho:

No caso, eu machuquei o pé e essa firma também eu tive que botá na justiça. Eles acabaram me demitindo em fevereiro (2006), e não podiam porque eu me machuquei dentro da empresa. Inclusive eu tenho uma audiência prá vê isso aí. Eles vão tê que me indenizá por causa desse problema. -Bá cara, me machuquei de tanto que eu trabalhei aí". Tudo bem, me magoei. Foi a única empresa que eu fiz isso aí. Aí eu fui vê advogado: "- Vô te encostá igual porque tu já contribuiu dez anos prá previdência social, vou te encostá igual".

O trabalho na empresa, mesmo sendo apenas para sobreviver, era assumido com muita responsabilidade, *mas o problema é que lá tu não é valorizado, por isso me identifico com as ação social, porque sô valorizado:*

Numa ação social assim que eu trabalho, me reconhecem, se eu quebrei a perna numa semana eles vão vê que não, no passado ele ajudô em muita coisa, tá entendendo né, as coisa? Eles sabem reconhecê. Numa empresa tu tem que apresentá o serviço, eu sei como que é, eu trabalhei, fui peão e fui responsável por setor. Bom, meu pé tá alejado por causa disso, eu tenho que dá o exemplo.

No final de 2006, Preto se preparava para retornar ao trabalho, pois sua licença estava por acabar: *Se Deus quiser, vai dar tudo certo.* No balanço que fez de seu ano, percebeu que teria que perseguir seu sonho para fazer o que gosta. Nas suas reflexões, descobriu que queria ser professor e continuar a fazer ações sociais:

O que eu gostaria de fazê é dá aula, é outra coisa assim, ação social, entendeu, esse tipo. Na ação social, ajudá as pessoas, organizá, fazê, tipo, sabe? Motivá, eu sei motivá assim, eu posso tá desmotivado, mas eu sei motivá os otros. Sabe?

E agora? Todo esse tumulto (ter sido preso e a incerteza quanto à moradia) aí que deu assim ó, como é que eu vô fazê agora prá mim superá uma coisa, prá não pensá, se não o cara enlouquece.

*Para não enlouquecer,* Preto tinha muita necessidade de falar sobre o que se passa em sua vida e também de escrever, mas precisava de um interlocutor. Ausente do palco, a pesquisadora, interessada em conhecer os modos de ser jovem numa periferia urbana, gerou a necessidade e construiu afinidade para o diálogo, pois os canais de escuta para o seu cotidiano estavam mais restritos:

Tipo eu tô aqui contigo, olha esse ... tipo ... as coisa que eu falo, prá mim é importante, porque em casa eu não posso falá. Oh, se eu falá em casa, meu pai ganha poco, começa a falá coisa assim vai botá mais pilha, entendeu? Com a Luana também não falo nada, não tem com quem falá, entendeu? Também tem o cara, não é fácil, o cara recebe assim e nunca sobra nada, entendeu? (...) O cara

tê várias coisa e depois não tê mais nada, o cara desanima. Tu fazê, bá, tu estudá um monte de noite, trabalhá o dia intero, às vezes sem comê, sem nada, e tu chegá no fim do mês em casa e ninguém te valoriza! Tu botá luz, fazê varias coisas e ninguém te valoriza, entendeu? Por um lado eu desanimei assim, mas, que nem, como é que eu vô falá prá minha mulhé, como é que eu vô contá pro meu pai? Eu tenho que pegá e fica na minha.

O reconhecimento que não conseguiu em casa junto à família e nas empresas em que trabalhou era obtido nas ações sociais que fazia, no palco da vida de Claiton que ficou parado, estacionado, à espera de energia (física, financeira, interna) para voltar a rolar. O novo ano que se iniciava prometia *fazer rolar*, pelo menos através dos planos que já estavam traçados e expressos nos desabafos de seu diário:

[ ...] Há dias que não posso nem pensar em sair para passear ali nos Macaquinhos (parque do centro da cidade). Não porque não quero, mais não dá. As crianças? Brinco pouco com eles. Esses dias, devido a muita tensão, cobrança, adrenalina a mil, jornal, livros, televisão, filme, há dias que não faço nem um nem outro, por causa de uma coisa que incomoda muito: a pressão, porque não se tem dinheiro. Quero apenas uma oportunidade para mostrar que sou capaz, para daí voltar a pensar nas coisas que hoje deixei de fazer, mais tenho certeza de que um dia vou voltar a fazer tudo aquilo que deixei de fazer e que, para isso aconteça, falta apenas um emprego que possa manter minha família e ser muito feliz, mais do que sou hoje!! (dupla exclamação do autor) (depoimento escrito)

No início de 2007, Claiton voltou a trabalhar como vigia, à noite, numa empresa de implementos agrícolas, onde permaneceu por dois meses, até o momento em que começaram suas aulas no curso pré-vestibular para afro-descendentes. Ser professor e fazer ações sociais permitiria movimentar os rolamentos da vida de Preto, mas, enquanto isso não era conquistado, ser vigilante era uma opção, melhor do que trabalhar em empresa:

Eu quero mudá agora, fazê alguma coisa, um trabalho de vigilante alguma coisa assim, só que daí também não é uma coisa que eu gosto de fazê, mas daí eu não vô ficá com aquela cabeça, que eu vô tá na firma mas eu não vô tá, no pensamento que eu tô, na firma. (emoção).

Em março de 2007, Preto pediu demissão, pois não era possível conciliar os horários de trabalho e estudo. Apostou na possibilidade de conseguir logo outra colocação, durante o dia, para que pudesse continuar estudando, fato que aconteceu logo na segunda semana de março.

#### 5.1.8. Trânsitos pela polícia

Os trânsitos de Preto pela polícia tangenciam seus trânsitos com a luta pela moradia. Ele foi preso no mês de outubro de 2006, quando estava à cata de materiais descartados na última campanha política para governador do estado e presidente do país, a fim de fazer uma ampliação de sua casa. Num fragmento do inventário dos usos dos seus tempos escreveu:

[...] Há dias que estou pensando, e me organizando, então resolvi e vou, ou melhor, estou fazendo um aumento aqui em casa feito de placas políticas que servira como encontros com amigos, lugar para fazer churrasco e para estender roupa em dia de chuva. Estou levando aquela rotina de sempre, lendo jornais, muitos jornais, revistas e pelo qual mais me interesse. (depoimento escrito)

Fazia planos para se defender de uma futura ação de despejo, de modo a não ficar *acomodado*, parado, esperando os acontecimentos *rolarem*. Com material que reciclaria, imaginava melhorar sua casa, dando mais condições para a sobrevivência e lazer da família. Suas palavras remetiam à indignação e à revolta sobre o que tinha se passado com ele:

[...] Também já planejei um plano. Caso perca na justiça minha casa, olha estou convicto de que eu vou ser preso, mais esse bairro nunca vai ser mais o mesmo, vou fazer uma guerra bem articulada onde minha intenção é paralisar o bairro em torno de 12 horas e fazer uma repercussão na cidade inteira. Tenho tudo já sondado, espero não precisar, pois, vou me incomodar, mais acomodado não vou ficar, por isso já estou fazendo abrigo para se for preciso confeccionar minhas barreiras contra bombeiro, brigada, RGE. Meu plano é semelhante aos filmes. Idéias simultâneas: deixar descentralizado todos os órgãos, algo bem organizado, sei que isso que estou te dizendo é confidencial e não irá vaziar pois confio em você.

Enquanto recolhia as placas para ampliar sua casa, para fazer o seu *aumento*, foi abordado pela polícia, confundido com um foragido e levado para a delegacia e, depois, para o Presídio Municipal, onde passou por constrangimentos, sentindo-se humilhado. Sua indignação em relação ao ocorrido foi narrada em seus diários, pelo telefone e também em entrevista presencial. Sobre isso escreveu:

[...] Hoje à tarde comecei a procurar placas de políticos para fechar meu aumento e quando estou chegando em casa fui abordado pela polícia militar. Fui humilhado, todos na rua viram e ficaram revoltados. Ao meu amigo que estava junto não fizeram nada, agora eu, me disseram que minha carteira de motorista era falsa e que eu era foragido, me algemaram e me levaram para o presídio. Chegando lá os agentes penitenciários disseram que já me conheciam e as monitoras falavam que eu era fugitivo de Montenegro. Os PMs diziam que iam fazer exame de corpo de delito e depois me surrar até eu não andar mais. Isso ocorreu entre 16:45 até 18:15. Foi um pesadelo, pois nada disso é verdade. Depois me colocaram meus dedos no computador e foi visto que eu não tinha bronca nenhuma, aí me debocharam um monte e disseram para mim andar mais limpo, cortar a barba. Olha só, se estou trabalhando, como vou andar limpo? E a minha barba, eu tenho direito de ter como eu quiser, reclamaram das minhas tatuagens. Olha NILDA, minha revolta só aumenta! Se antes entendia sobre preconceito, sou mais um que sentiu na pele a desigualdade social. Se eu tivesse dinheiro para andar com segurança ia colocar um processo nesses caras. Mais a gente vê na tevê crimes sem explicação contra esses PMs. Eu tenho a explicação: justiça com as próprias mãos! Antes que chore minha mãe, que chore a mãe dele, eu tenho coragem de matar um cara desses, porque eles não têm dó da gente. A gente não pode ter só a história para contar em roda de amigos, mas na minha cabeça, tudo está muito definido. Vim nesse mundo para ter paz e construir uma família, se for possível, mas se não for, também irei fazer justiça. (depoimento escrito)

A *revolta*, título de sua música, tomou conta do jovem que, mesmo diante da situação de alto risco a que foi submetido, continuou planejando: fazer silêncio momentaneamente e vingar-se futuramente:

Ah se eu tivesse feito alguma coisa até que não dizia nada, se eu tivesse feito um tumulto tipo, se eu não tivesse conseguido a casa daí é uma coisa que eu espero, né? Até ... né, pode acontecê, mas que nem assim, não devê nada, ah a revolta é ... bá! Eu só pensava em duas coisa: eu não vô revidá e não vô falá nada também, só vô marcá a lage desses aí e a hora que eu pudé saí daqui, que eu pudé me cobrá, eu vô me cobrá.

Os sentimentos de vingança logo foram esquecidos, tornaram-se parte do passado, mas permaneceu a dor da injustiça, da discriminação, de uma experiência negativa que não dava para esquecer. O cuidado em andar sempre com os documentos junto ao corpo, pelos trânsitos urbanos, não foi suficiente, pois quando *os home encarnam, até prová que gato não é lebre, demorô*:

Ah, se encarnaram, eles se encarnam porque eu tava barbudo e tava com roupa suja, daí eles disseram que eu era foragido, que eu tava com a identidade e não batia né, a fisionomia com os documento, os número bateu mas a fisionomia não. Ah, o cara fica revoltado, passa um filme na cabeça.

Passados alguns dias da abordagem policial, Preto teve outra experiência com a polícia. Desta vez, de forma indireta, pois acompanhou as investigações sobre o assassinato do cunhado, de dezenove anos, irmão da companheira, também morador da comunidade, que estava cumprindo pena em regime de liberdade condicional, por porte de drogas:

[...] Aqui no bairro está morrendo bastante gente devido às rivalidades, poder, tráfico... Sobre o irmão da Luana, meu cunhado, sei quem matô e o motivo, pois a gurizada veio me avisar de madrugada que ele estava morto, senão, ninguém saberia. Olha, ele estava falando que queria mudar de vida, mais ele se meteu com os grandes, como o Foguinho e o Pimentinha, presos há poucos dias na zona do cemitério. Muitas coisas ele fazia para não morrer, mais acabou morrendo. Olha, sabe quem é o verdadeiro malandro, não é aquele que rouba ou mata, mas sim aquele que é livre, paga as contas, vive 50 anos ou mais e já pode ser morto por vagabundo. Eles, é certo que vão morrer entre eles mesmos. Quem sofre é o pai, a mãe e os parentes que sofrem para criar e depois vai morrer assim, sem explicação. O polícia não sabe nada quem matô, o motivo, coisas assim. Eu sei porque eu investiguei, mas os pais, não sabem e também nem vou contar quem matô, foi um guri de 15 anos e matou pelas costas. As coisas desse mundo negro é assim, depois de entrar não pode mais sair, pois você sabe demais, entende? Cada um quer ter mais poder que os outros e só os mais espertos vivem. Espero que comigo nada ocorra com meus familiares, pois é muito triste. Agora, para viver nesse mundo, você tem que ser cego, surdo e mudo e só se manifestar se for a bronca contigo e tem dois caminhos: ficar quieto e agüentar tudo ou matar e pegar respeito e ficar se cuidando pelo resto da vida e se mudar de lugar.

Ao analisar a situação em que o cunhado se meteu, usou a expressão *cabeça de lata* explicando que *cabeça de lata é aqueles que vai pelas cabeça dos otros né, que se deixa ser manipulada pelos otros, pelos grandão*. Simbolicamente (ou não), em seus escritos sobre o episódio, Preto deixou uma página em branco e passou a narrar outros assuntos, dizendo:

Ainda não consegui terminar meu aumento, por falta de grana [...]. Também aí tivemos uns dias complicados, pois o filho da Luana, você sabe, tem que operar a garganta, pois corre risco de vida. (depoimento escrito)

#### **5.1.9. Os “escritos” de Preto: nomeando a palavra, paginando a própria vida**

A oralidade de Preto sempre foi muito expressiva, desde os primeiros encontros. Ele precisava de muitas palavras para expressar o que desejava comunicar. Sua motivação em escrever, falar ou produzir músicas alternativas para sua banda era mobilizada pela possibilidade de ser escutado, ou seja, de ter um sentido atribuído às palavras que comunicava, através de um interlocutor concreto. Esta necessidade de comunicação pode estar associada ao que Pais (2004, p. 107), ao abordar as múltiplas “caras” da cidadania, afirma: “o conhecimento do mundo faz-se de palavras” e as palavras dão sentido ao mundo. Para o autor, “as palavras acabam por nos dizer o que o mundo é quando acreditamos que o mundo é a realidade que as palavras nomeiam”. Nas palavras de Preto: *Tem gente que consegue falá pouco e expressá a mesma coisa, eu preciso falá muito prá falá a mesma coisa*.

Estava habituada a escutar a fala fluente e cativante de Preto. Após entregar-me o primeiro “inventário de usos dos seus tempos cotidianos”, na entrevista da semana seguinte, ele surpreendeu-me com seus “escritos”, trazidos debaixo do braço, fato que se tornou um hábito nos encontros subseqüentes, embora minha intenção inicial não fosse dar seguimento aos registros dos usos dos tempos. As práticas de escrita de Preto perduraram por um longo tempo, sendo que quase todas as entrevistas eram precedidas da entrega dos “escritos”.

Os assuntos das conversas remetiam constantemente para o conteúdo dos textos, nos quais Preto detalhava e justificava suas inspirações para as narrativas

escritas. Talvez o jovem roqueiro estivesse tentando objetivar aquilo que sua narrativa oral dispersava ou, por outro lado, buscasse encontrar um modo de existir através das narrativas escritas, marcadas sobre o papel. Nas afirmações de Serres (2001, p. 337) “o verbo voa e a escrita fica”. Preto perpetuava o seu verbo através das palavras impressas.

Ao lembrar desse momento e da simplicidade de um recurso, a escrita, que está à nossa disposição e que é pouco valorizado, recorro a Hébrard (2000, p. 58), quando diz que “foram necessários séculos e séculos de trabalho paciente para que a folha e o caderno se tornassem objetos disponíveis, percebidos como suficientemente neutros para poderem ser utilizados por não profissionais, para usos não previstos”. Nos escritos de Preto, pude perceber algo que o mesmo autor chama atenção, ou seja, que os espaços escriturais inventados pelos escribas, a partir das folhas e cadernos, permitem “mostrar, num só olhar, o que a voz dispersa”.

Ao expressar no papel os usos que fazia de seus tempos cotidianos, os sentimentos e aprendizagens que perpassam em cada momento de seus dias, com quem e em que lugar estava na hora da ação narrada, o jovem Preto registrava também a sua forma de perceber o mundo, no instante em que descrevia algum fato ou situação do seu cotidiano, imprimindo à narrativa seus sonhos, suas inquietações, suas indignações, seus apelos:

[...] A vida aqui no bairro cada dia é mais tensão, cada minuto pode ser vitima da vida porque todo mundo anda estressado. A gurizada anda menos na esquina, os grandes ficam falando menos e agindo mais e os chinelos, aqueles ladrão de galinha, como se diz, esses ficam nos mesmos lugares, mais esses são uns coitados, são fracos, não têm poder porque não têm riquezas para se manter. Quando cai na cadeia não tem dinheiro para nada, diferente dos outros que são grandes, têm patrimônio, vendem quando estão presos e levam uma vida igual aqui fora, porque comem bem, se vestem bem e têm advogado. (Diários entregues em 27 de janeiro de 2007)

[...] O crime anda solto com muita violência, drogas, prostituição, sexo, álcool. Só os fortes e de ótima cabeça conseguem se manter vivo e, se não realiza seus sonhos, pelo menos chega aos seus 50 anos, porque, quem vive no outro caminho, no máximo até 30 anos. Isso foi o que consegui relatar a você N, da qual tenho um carinho muito grande! Te escrevo porque é uma pessoa que me escuta e me dá atenção. Isso são poucos a quem posso falar e desabafar. Para mim, isso que faço é ótimo! Espero contribuir e somar para um futuro melhor e alertar os jovens e adolescentes a não virá a cabeça, a pensar e agir correto. Um



grande abraço e fique com Deus. Preto janeiro 2007. (Diários entregues em 27 de janeiro de 2007)

Difícil não complementar o evento da entrevista com os inventários dos tempos de Preto. Através deles, percebi com mais detalhes seu cotidiano, suas mudanças de humor, seus redirecionamentos nos sonhos e projetos:

[...] Estou desanimado e aprendo que todos nós temos que fazer alguma coisa para que o país e o mundo tome outros rumos.(Diários de 23 de abril de 2006)

[...] Na vida a gente nunca sabe nada, estamos sempre aprendendo e temos que se adaptar às realidades de hoje e não se acostumar com atitudes do passado.(Diários de 23 de abril de 2006)

[...] Ter muita paciência! É complicado lidar com o sexo oposto. Há muita divergência, mas no fim das contas entramos num acordo. ( Diários de 23 abril de 2006)

O contexto dessas narrativas foi detalhado na entrevista realizada na semana seguinte, indicando um momento de instabilidade com o grupo da banda de *rock*, aliado às indisposições nas convivências familiares, na conjugalidade e à gestação de risco da filha que estava para nascer.

Muitas vezes ficava em dúvida sobre o quanto de “verdade” ou de “ficção” havia na produção de Preto e me perguntava até que ponto, através de seus textos, ele não estaria tentando me impressionar. Procurei observar recorrências em suas narrativas, em temporalidades diferentes, sendo possível identificar o que Cunha (2000, p. 160) chama de a organização do cotidiano pela escrita. A partir de suas práticas de escrita, Preto assumiu o lugar de um narrador que se inventava como sujeito da linguagem e que o conduzia para a construção de um destino para si. Os “escritos” de Preto e a conversa sobre eles, em cada entrevista, o mobilizavam para continuar produzindo e construindo sentidos. Os registros no papel narravam suas identidades na forma de invenção, criação ou construção. Larrosa, a partir desse assunto, aponta que o ser humano se interpreta e utiliza para isso fundamentalmente formas narrativas. Para o autor:

*(...) De hecho, el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los*

*otros, depende de las histórias que contamos y que nos contamos y, em particular, de aquellas construcciones narrativas em las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autobiografias, autonarraciones o historias pessoais (2004).*

Embora, seja possível considerar o advento da democratização do uso do papel e do caderno, suporte que a escola ajudou a inventar (Hébrard, 2000, p.59), a escrita não é uma prática comum nos meios populares, especialmente no universo masculino. Preto escapa desse rótulo, pois o seu perfil de planejador, revelado em suas narrativas orais e escritas, indica que ele sente-se estimulado a registrar suas ações, a preocupar-se em anotar o que observa, tornando a escritura uma prática em várias atividades de seu cotidiano. Relatando sua postura nas empresas em que trabalhou, dizia:

(...) Eu sô assim, muito do papel. Papel, organização, tem que tá escrito, assinalado, que funciona, tu tem que comprová, tu tem que tê dados. Como é que tu vai prová um negócio se não tem no papel? (Entrevista de agosto de 2005)

Após sua experiência de escrita, publicizada e dirigida a um leitor concreto, uma pesquisadora, Preto *criou gosto pela coisa* e seguiu escrevendo. Comparecia às entrevistas com seus materiais redigidos, dizendo: *tá tudo escrito aí*, e passava a narrar em detalhes os fatos de sua vida e não mais apenas o que se referia aos usos dos tempos cotidianos. Num dos encontros, avaliou sua experiência com a escrita, dando-se conta de que estava produzindo um diário e que a própria prática da escrita tornava-se momento de lazer, de ocupação de seu tempo livre, numa catarse das inquietações de seu cotidiano:

Foi legal, porque nunca tinha pensado nisso. Tu tá contando a tua vida, de certa forma como se fosse um diário. É, um diário, e nunca passô na cabeça eu contá e é legal. Eu fiquei contente, tu tá falando uma coisa ali que eu falo, tanta coisa que eu falo. Porque tudo que acontece, daqui mais um tempinho, volto a me lembrá digamos daquele desabafo que eu fiz, que eu falei, é bem legal mesmo. (Entrevista em novembro de 2006)

Escrevê é uma ocupação, às vezes, o cara se estressa um pouco, se incomoda, aí eu tenho isso aí (a escrita), tipo um lazer, eu tenho que escrevê. (Entrevista em dezembro de 2006)

Os *escritos* de Preto, como ele próprio os denominou, situam-se na perspectiva de uma “escritura pessoal” (Hébrard, 2000, p. 30-31). Sua produção textual, ao longo de dez meses (abril de 2006 a janeiro de 2007), tornou-se uma prática constante, adquiriu fluência e proporcionou uma experiência pessoal de voltar-se para si mesmo, em fluxos narrativos mais aglutinados, entrelaçando presente, passado e futuro. Numa espécie de busca de continuidade, no ato de escrever, reviu ações do ano, intituladas por ele de *Preto, balanço de 2006!*.

Em seus primeiros escritos, o jovem seguiu a proposta da pesquisa para compor os inventários dos usos dos seus tempos cotidianos. Durante uma semana, descrevia seu dia-a-dia, seus sentimentos e posicionamentos em relação aos fatos do cotidiano e da vida na comunidade onde mora. Aos poucos, suas palavras foram tomando outro tom.

Era possível perceber um jovem produzindo narrativas, naquilo que Claude Dubar (2006) denomina de “identidades em dupla fase”, ou seja, “identidades para si e identidades para os outros”. As primeiras podem ser consideradas como “identidades biográficas”, dadas por sua trajetória individual e por suas experiências de vida. As segundas são “herdadas” por sua pertença ao grupo de pares, ao grupo étnico, à nação ou à classe social.

Numa outra dimensão, observei a escrita como prática reflexiva, fazendo ascender a outros patamares de reflexão sobre sua vida. Exemplo disso é o trecho do diário do dia 12 de setembro de 2006, ao iniciar o texto com um título que indaga: *quem é Claiton?*, colocando entre parênteses o seu apelido “Preto”. Ao responder à pergunta, remeteu sua narrativa à pesquisadora, mas, ao mesmo tempo, percebe-se que falava consigo e que buscava expressar a imagem que construiu de si, como percebeu seus comportamentos e reações. O senso de justiça perpassava suas narrativas. Em seu exercício reflexivo, não atribuía somente para si a responsabilidade por não conseguir um lugar melhor no mundo e tinha consciência de que é preciso ter oportunidades, demonstrando não ser ingênuo em relação ao assunto:

[...] A vida minha foi bastante difícil, desde pequeno passei a morar em vários lugares de aluguel com meus pais, muitas dificuldades. Minha personalidade, comecei a construir em cada lugar tirava algo para mim.

[...] Sou um cara legal, me considero bom de coração, ajudo sempre, faço o que posso para qualquer um, agora não me engane, não queiram me explorar que daí eu me transformo, coisa que me incomoda é desigualdade. [...] Assim NILDA, exemplo, o vagabundo, o que ele mais gosta é amedrontar, causar pavor, essas pessoas que não querem se incomodar acabam ou saindo ou fazendo ou se sujeitam a fazer o que eles querem. Aprendi tudo isso na favela ou vou dizer que sou cara calmo, muito calmo, mais se metem com quem eu amo ou gosto eu me transformo. Sou de guardar magoa, rancor e, se fizeram, pretendo me vingar. É como nos filme: sem pressa, na sua hora, mas que me cobro, disso pode ter certeza. (Diários de 12 de setembro de 2006)

Em seus relatos orais e escritos, Preto registrava indícios de que lia aquilo que tinha oportunidade, podendo-se afirmar que suas práticas de escrita eram alimentadas por suas práticas de leitura:

Procuro ler o que tenho, ver filmes, brincar com a criançada e cuidar da minha moça, ajudar a fazer o serviço doméstico. Também converso bastante com diversas pessoas de várias facções, com galera que trabalha nas reciclagem, com o pessoal do Hip Hop, com a malandragem da esquina. (Diários de 19 de novembro de 2006)

No sábado eu tenho assinatura e durante a semana eu sempre pego de uma vizinha prá lê o jornal, se eu tô num hospital eu gosto de ler uma bíblia, porque se não eu não tiro tempo prá esses tipos de coisa, se eu tô no dia-a-dia, eu leio jornal, revista, zine. (Entrevista de 2006)

Outra observação importante refere-se aos sentimentos mais privados de Preto, que não eram expressos oralmente nas entrevistas, mas apareciam com frequência em todos os seus escritos. Somente ao final do ano, cerca de nove meses depois de ter iniciado suas escrituras, é que verbalizou algo sobre sua vida íntima:

A vida de um casal não é nada fácil. O convívio com outra pessoa, pois há um desgaste grande, pois tudo gira em torno de dinheiro. As contas fazem esquentar o clima de tensão. Tem que ter otimismo e não ficar parado, mas também deixar as coisas fluírem e um tem que sempre manter mais a calma, para que as coisas não piores por qualquer briga, ou seja, se separar. (Diários de 28 de abril de 2006)

A experiência da reflexão de si, construída e conquistada através da escrita, convertia-se em espaço fecundo para registrar os temas existenciais. Nessa referência, é possível evocar Leonor Arfuch (2002, p. 101), ao afirmar que o espaço biográfico é uma “coexistência intertextual de diversos gêneros discursivos em torno de posições de sujeito autenticadas por uma existência real”. Não há, portanto, texto possível fora de um contexto (ARFUCH, 2002, p. 102). Valendo-se da metáfora “recinto da interioridade”, a autora tenta fazer uma distinção didática entre o íntimo, o privado e o biográfico, em que o íntimo seria o mais recôndito do “eu”, o que roça o incomunicável, referente ao secreto; o privado parece conter o íntimo, mas oferece um espaço menos restrito, mais compartilhado, numa espécie de ante-sala ou reservado, povoado por alguns outros; o biográfico compreenderia ambos os espaços, modulados no arco das estações exigidas pela vida, incluindo a vida pública. Chama atenção que esta distinção é ilusória, pois os termos se interconectam e se translocam: o mais íntimo pode ser falado ou cede à confiança, o privado se transforma em algo secreto, o público se faz secreto e vice-versa (ARFUCH, 2002, p. 103). Em outro texto, a pesquisadora ainda mostra que a interconectividade entre o íntimo, o privado e o biográfico acontece numa relação espaço-temporal, cunhada por ela como sendo as “cronotopias da intimidade”, uma vez que a experiência humana é indissociável da relação espaço-temporal. (2005, p. 248).

O suporte utilizado por Preto para compor os seus inventários de tempos cotidianos eram folhas de caderno tipo universitário, entregues ainda com os vestígios do papel arrancado do espiral, agregadas com uma dobra em forma de triângulo no canto superior esquerdo. A periodicidade de novas remessas do material variava conforme os agendamentos das entrevistas no campo da pesquisa, com alternâncias semanais entre os grupos dos jovens da amostra. Todas as páginas foram datadas e numeradas, pelo próprio jovem, em cada bloco de folhas. Algumas tinham subtítulos, indicando o dia da semana, outras não. Em geral, o verso das folhas não era utilizado para os registros. O lugar em que se produziam estas escritas era uma pequena mesa, localizada na casa de dois cômodos e o horário quase sempre coincidia com o final da noite, depois que as crianças e a companheira dormiam.

As narrativas do jovem Preto retomavam escritos anteriores, portanto, tinham preocupação com as continuidades. Ao ler os textos, eu compreendia o diálogo que ele tentava estabelecer com seu presumido leitor, a pesquisadora, já que usava meu nome em meio ao texto ou dirigia-se a mim com o tratamento “você”:

Espero que você (refere-se à pesquisadora) consiga, com essas palavras, entender um pouco de como funciona a vida na favela, entre os trabalhadores e os sonhadores. (Diários de janeiro de 2007)

Sinto falta de ti NILDA, pois é através dessas palavras que eu desabafo! Mas não posso desanimar, pois sei que tem gente que precisa de mim, pois em casa não posso falar para não piorar a situação e deixar que mais pessoas se preocupem ou desanimem mais do que já estão. O que me mantém assim para cima é a força de um dia vencer e ser alguém. Um grande abraço! Espero que mantenha contato comigo, mesmo após a pesquisa. Você sabe onde me achar. (Diários de outubro de 2006)

Em outros momentos, direcionava sua narrativa para si, colocando-se perguntas que o auxiliavam a resgatar o raciocínio para mobilizar a escrita:

Hoje estou retornando com meu diário, há dias estou tentando mas não sobrava tempo devido a vários problemas que estava resolvendo. (Diários de 29 de agosto de 2006)

[..] O que você esta falando Preto?

Eu respondo:

A gente precisa de ajuda dos outros porque computador faz quase tudo [...].Olha, a gente, sem outras pessoas para nos ajudar, não somos nada. [...].Estou dizendo que tudo que existe é importante, mas que temos que construir amigos, equipes, companheirismo, multiplicadores sermos mais humildes e deixar o ego e o nariz empinado de lado. Ao invés de criticar, procure ver no que pode ajuda, e não apenas ser mais um nesse país. (Diários de seis de outubro de 2006)

O tom de denúncia das injustiças sociais era recorrente na linguagem de Preto, assim como a descrição das ações que desenvolvia para ajudar as pessoas necessitadas de sua família ou comunidade:

(...) De tarde comecei a escrever para você quando começou a doer minha cabeça que faz dias que não doía. Me recordei de uma amiga minha, que eu gostava muito e que morreu por negligência, falta de atendimento, morreu na

miséria. Ela teve 15 dias com dor de cabeça lá no Postão e só davam calmante, e só remédio para dor. Sem dinheiro para vim embora do postão, ela veio a pé, sem companheiro. Ela me ajudou no protesto em que fechei a rua. Então ela era uma irmã para mim, que acabou morrendo em casa, sem recurso nenhum. Deixô um filho de 16 anos, um de 4 anos e 2 meninas. Ela catava papel e o enterro foi feito pela faz, que deu o caixão. Sabe, esse tipo de coisa, quando me dói a cabeça, penso nela, a dor que ela sentiu todos esses dias até morrer, chorei e estou triste, pois perdi uma amiga, uma batalhadora. Nem vou mais falar hoje, pois isso ainda me dá muita revolta e raiva, esses políticos que não fazem nada pela gente, todos temos sentimento. Hoje estou sangrando por dentro, olha, fazia tempo que não ficava para baixo depois da morte dela, mas hoje senti essa perda. Que você descanse em paz Sandra! Você lutou, sofreu e jamais deixarei que este assunto caia no esquecimento. (Diários do dia 25 de julho de 2006)

Certa vez, falando ao telefone, para informar que novos escritos estavam à disposição, Preto referiu-se a algo que descobrira em sua forma de escrever, após ter iniciado o curso de preparação para o vestibular oferecido pela universidade aos afro-descendentes:

Agora, com o curso, eu já percebi vários erros que eu faço nos meus escrito, tipo ... usá letra maiúscula no meio da frase, né, que é errado, né? Tu não percebeu diferenças no meu jeito de escrever? Assim ... no meu tipo de letra? Tem vez que eu escrevo com letra pequenininha, tem vez que eu escrevo com letra grande. Isso aí diz como que eu tô: se tô calmo, eu escrevo com letra pequena, se tô nervoso, eu escrevo com letra grande, com força na caneta! (Entrevista por telefone em 11 de março de 2007)

A narrativa oral de Preto mostrou-se, em geral, carregada de uso de gírias, que também apareciam nas suas narrativas escritas, porém em quantidade significativamente menor. A gramática dos registros escritos é distinta. A redação é contínua, com pouca ou quase nenhuma pontuação, exigindo a evocação da sonoridade de sua narrativa oral para a compreensão dos sentidos de algumas frases e posterior digitação.

Nos diários de Preto, percebe-se a presença de uma linguagem que conota os próprios valores dos modos de ser jovem, numa periferia urbana de uma grande cidade. Segundo Pais (2005, p. 113), os jovens:

[...] produzem uma relexicalização da linguagem; promovem um fluir de vozes que se renovam constantemente; criam palavras novas, deformam-nas ou dão novos significados às existentes. [...]

A linguagem obscena de muitos jovens é de outra cena: inscreve-se num movimento polifônico que impugna ou ignora a lógica dos discursos codificados pelas gramáticas instituídas.

Alguns termos utilizados com recorrência nas narrativas de Preto, como, por exemplo, *manha*, *rolar*, *tumulto*, *as mina dos mano*, remetem ao que Pais diz sobre as gírias lingüísticas: elas se constituem em linguagens de resistência. A gíria é utilizada como um recurso lingüístico de contraposição ao discurso dominante, adultocêntrico e, em geral, é carregada de certa ironia, “usada para criar os distanciamentos de quem se sente olhado a distância”. É o que o autor denomina de “a fala das margens”, que recorrem a antífrases, ou seja, a expressões carregadas de ironia para exprimirem o contrário do convencional (PAIS, 2004, p. 113).

Os *escritos* de Preto podem ser caracterizados tanto como diários íntimos ou como cartas dirigidas à pesquisadora. Há fundamentos, para ambas as modalidades de escritas ordinárias: como diários íntimos, através das reflexões de si, presentes ao longo dos textos produzidos e, como cartas, pelo sentido dado a algumas narrativas, referindo-se ao interlocutor, nominando-o. O próprio suporte, folhas soltas, aproxima-se das cartas, pois o jovem destacou e entregou o que escreveu ao seu leitor.

Convém destacar a prática da escrita vivida por um jovem do sexo masculino, motivado a refletir sobre seu cotidiano, a partir da possibilidade de ter um interlocutor concreto, ou seja, um destinatário de seus escritos que, além de lê-los, proporcionava momentos para o detalhamento do conteúdo dos registros. Aproximando-se do que Muzart (2000, p. 184) afirma sobre a escrita na Internet, em que os sentidos da escrita destinam-se a partilhar fragmentos de vida (alegrias, prazeres, angústias, inquietações), é possível dizer que Preto envolveu a ocupação do seu tempo livre e a sua necessidade de auto-reflexão, com disciplina e ordenamento.

Cunha (2000, p. 160) explica que o autor, através dos diários, situa-se no mundo e organiza seu cotidiano pela escrita. O caráter reflexivo dos escritos de Preto o levou, ao final de 2006, a concluir que desejava tornar-se educador social, desenvolver ações comunitárias, sempre planejadas, mesmo que para isto tivesse que se adequar a um trabalho alternativo. O jovem escreveu e falou sobre isso,



planejou ações para se aproximar do projeto idealizado e, em março de 2007, estava trabalhando para garantir a sobrevivência de sua família e também estudando.

Segundo Larrossa (2004), a linguagem não reflete a realidade, mas a constrói, pois a realidade está configurada no interior das categorias ordenadoras da linguagem. Em seus “trânsitos reflexivos”, Preto foi construindo uma realidade a partir da sua linguagem. O mesmo autor diz:

O que somos não é outra coisa senão o modo como nos compreendemos; o modo como nos compreendemos é análogo ao modo como construímos textos sobre nós mesmos; e como são estes textos depende de sua relação com outros textos e dos dispositivos sociais nos quais se realiza a produção e a interpretação dos textos da identidade (2004, p. 14-15).

Em seus *escritos*, Preto informa como a vida cotidiana é percebida sob a ótica da juventude numa periferia urbana. Conforme afirmações de Camargo (2000, p. 205), na abordagem da história cultural social, através de cartas, é possível “rastrear, identificar e analisar o modo como uma realidade social é construída, pensada, dada a ler, materializada numa prática, através da escrita”. Preto faz isso muito bem! Ele denuncia uma realidade social dura que lhe impede de fazer coisas mais do que possibilita. Ele retrata a crueldade dos contextos de extrema pobreza.

Nos inventários dos usos de seus tempos cotidianos, Preto foi “arquivando sua própria vida”, arrumando-a, desarrumando-a, reclassificando-a, inserindo-a numa construção narrativa própria, com um sentido auto-reflexivo indiscutível. Através da linguagem, o jovem foi “passando sua vida a limpo, pondo-se no espelho, construindo sentidos” e, no processo, compreendendo melhor quem era. Segundo Artières, “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor a imagem social à imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência (2006, p. 3)”.

## 5.2 TRAJETÓRIAS DE DL: UM MC DE UM GRUPO DE RAP

### 5.2.1 Retratos de DL

DL é um jovem negro, de 19 anos, morador do Condomínio Vale Esperança, denominado por muitos moradores de CV. Chegou ao local com a família quando tinha apenas 8 anos. Mora num dos sobrados construídos pela Prefeitura através do FUNCAP (Fundo da Casa Popular), nos *Bloquinhos*, há onze anos, junto com sua avó, mãe e um dos irmãos, grafiteiro do Grupo de Rap Distima, do qual DL também fez parte. Cresceu sem a presença do pai, que não chegou a conhecer.

Até abril de 2006, referia-me a DL como Douglas, seu nome de batismo e forma como se apresentou na entrevista, mas, com o passar do tempo, sua identidade como DL foi emergindo e o estreitamento dos laços, com os contatos mais freqüentes, levaram-me a identificá-lo como DL por sua própria opção. O apelido traz as iniciais de seu nome: Douglas Luiz, mas também significa “*Dread Louco*”, ou seja, *garoto que usa dread nos cabelos, que é tri esperto*.

DL é MC, mestre de cerimônia de um grupo de rap, não trabalha e não estuda. Seus tempos cotidianos são atravessados, quase que exclusivamente, por seus trânsitos afetivos e pelos trânsitos com o rap. Mora no *Lado B*, namora *uma mina do Lado A*, é ex-integrante da *gurizada da parada* e atual membro da *gurizada do morro*.

As trajetórias de DL deram muitas *reviravoltas* em pouco mais de oito meses, período mais intenso das entrevistas e observações. Conforme suas narrativas, a partir de alguns episódios, *a vida girou totalmente, dei uma volta de trezentos e sessenta graus na minha vida*, ou seja, seus percursos transitaram por muitos caminhos, em círculos, e voltaram quase aos mesmos pontos de partida.

De trabalhador numa transportadora, ficou desempregado. Saiu do Grupo de Rap Comunidade Restrita para ingressar novamente no Distima e abandoná-lo poucos meses depois. Retornou para a Igreja, não mais a Universal do Reino de Deus, localizada no centro da cidade, mas a Quadrangular, situada na comunidade onde mora.

Os giros de sua vida não incluíram a volta aos estudos, pois, há muito custo, conseguiu concluir o Ensino Médio num curso supletivo de uma escola privada, ficando impedido de tentar seguir adiante, pois não obteve o diploma por falta de pagamento das duas últimas parcelas, embora já estivesse matriculado num curso preparatório para o ingresso na universidade.

A partir do inventário dos usos de seus tempos cotidianos, DL narrou seus percursos e percepções sobre sua situação juvenil, como morador da periferia urbana, carregado dos estigmas que envolvem sua origem social e étnica e suas práticas culturais. Suas declarações trazem fragmentos de sua biografia em relação com a escola, o trabalho, a polícia, as culturas juvenis, a religião, o espaço urbano. A consciência da depressão psicológica surgiu em seus trânsitos nas últimas entrevistas, realizadas em 2006. O conjunto de suas narrativas, tomadas aos pedaços, permite a composição de suas trajetórias num mosaico composto por múltiplos percursos, transversalizados pela *pressão do cotidiano* e pela cultura *Hip Hop*.

### 5.2.2 Trânsitos pela polícia

A namorada, o *rap* e a gurizada da esquina são as permanências nas trajetórias de DL e ocupam a maior parte dos seus tempos cotidianos, implicando em muitos outros trânsitos para dar conta dos *corres do dia-a-dia*. Seus tempos cotidianos se diluem pelos trânsitos entre o Lado A e o Lado B da comunidade, a fim de levar e buscar a namorada na escola, encontrar com a *Gurizada do morro*, sair do emprego para ajudar nas coisas do grupo de *rap*, freqüentar a igreja para *alimentar o espírito, catá os ferro, os cobre e as latinha* para conseguir dinheiro e custear seus deslocamentos ao centro da cidade, entre outros.

A participação em atividades comunitárias junto ao Departamento Cultural da União das Associações de Bairros (UAB) é uma prática presente em sua vida há mais tempo, por influência da mãe, que é líder comunitária:

Não falei sobre o que eu faço do meu tempo, mas, o que eu faço no dia, sabe? De manhã, eu durmo até umas 11 hora, de vez em quando, quando não tem nada prá fazê. Aí, de tarde, às vezes, eu vou fazer uns contato pro grupo. Às vezes eu vou lá na casa dela (namorada), ou fico em casa. De noite levo ela pro colégio, aí

dou umas banda com a gurizada do morro. No fim de semana ... ah ... quando tem show a gente vai lá e se apresenta ...às vezes a gente vai lá vê os outros grupos, né?. Às vezes eu vou na UAB ... também ... eu faço parte da UAB, daí a gente desenvolve esse trabalho lá, uma parte mais de cultura ...

O convite para compor a diretoria da UAB foi feito por um tenente da Brigada Militar que concorreu à presidência da instituição e já conhecia DL através de um programa de educação não-formal destinado a meninos em situação de risco e vulnerabilidade social, cursado no turno contrário à educação formal:

O PROSEPA é um programa que tem na Brigada, prá adolescentes que tão em risco na sociedade, que não tem nada prá fazê, e daí vai prá lá e eles dão curso, né? .... de manutenção de veículos auto-motores e ... inclui usinagem, metrologia, desenho técnico, inglês, matemática, ah ...vários cursos, né?. Se estuda de tarde, vai de manhã, e se não, é o contrário. E agora, esse projeto tem na UAB, também, é o PROCAP. Eu conheci o tenente lá e através dele eu comecei a me envolvê mais, assim, nesse negócio de política e mais na parte de lutá com o povo, e daí eu comecei a fazê parte da UAB.

Numa atitude desconfiada, mesmo não levando fé na polícia, DL aceitou o convite para participar da formação. Nas suas práticas comunitárias, teve algumas oportunidades para desenvolver e divulgar suas opções culturais em torno do *rap*. Através da narrativa sobre sua experiência no movimento comunitário, DL começou a falar de sua relação com a polícia, da forma como ele e os garotos que partilham de sua situação juvenil *encaram* os trânsitos com a Brigada Militar:

Foi assim oh... primeiro eu conheci o PROSEPA através do tenente. Foi uma vez, aqui atrás. Eu tava sentado no pátio da FEBEM, prá dá oficina de dança, ali. Daí ele tava ali e daí ele começou a conversá comigo, e daí falô que prá fazê a inscrição tinha que fazê um curso, daí eu fui lá ... Eu fiz o curso, mas não levei muita fé, sendo que ele era polícia. Não levo fé na polícia. Nosso convívio com a polícia não é muito bom, mas eu arrisquei e fui lá, daí fiz um curso de dois anos. Daí, ele foi concorrê à Presidente da UAB, daí eu conhecia ele, era amigo dele, peguei e entrei na chapa, junto com ele, daí to lá, até hoje, né?

Os percursos de DL com a polícia compuseram-se por atravessamentos em seus percursos étnicos, culturais, geográficos e escolares, expressados na forma de um sentimento de estigmatização que o acompanha nas redes sociais de que participa. Foi necessário arriscar-se a uma nova experiência com alguém da polícia, embora os percursos anteriores indicassem cautelas, pois, segundo ele, *a polícia não gosta de nós e nós não gostamos deles!* Em sua opinião, esta relação estaria associada à sua opção cultural, à origem étnica e geográfica, desencadeando atitudes discriminatórias por parte da polícia:

Nós, os cara que dança rap, os cara da periferia, assim..., principalmente se o cara é preto e usa calça larga, né?. Daí, a primeira coisa que eles vão fazê é dá um ataque no cara e vão pedi os documento né? Vão dizê: “Ô meu..., cadê os documento? Encosta, as mão na cabeça!” E ainda chama o cara de vagabundo. Só porque o cara tá de calça larga é vagabundo...?

DL denunciava que já havia passado por situações de constrangimento por várias vezes, e que esta prática da polícia – *os ataque* – era muito comum em sua trajetória. Atribuía esta postura ao autoritarismo que envolve o uso da farda e alguns resquícios históricos de desrespeito aos direitos humanos:

[...] Ainda tomo isso de vez em quando, e, se eles sabe que o cara canta rap, daí é pior ainda né?, Daí eles já correm: - Ah... vocês, então, os cara do rap de Caxias”? Bá...já disse .. eles começa a zoá com o cara, dá umas arriada, que, vão querê levá o cara, prá uma volta na viatura, dá uns tapa no cara. É, tipo... cada dez brigadiano, o cara tira um só, que não faz, isso; um só, que trabalha por amor ao serviço e nove tão ali usando aquela farda.. usa prá se provalecê, mesmo! Eles faz isso prá mostrá autoritarismo, mostrá que eles têm o direito de fazê o que querem . Acho que é uma coisa, assim, que eles tão ainda, bem atrás, ainda lá no tempo, quando tinha que..., os cara da lei, se quisessem, entravam nos lares, e se quisessem matá eles matavam, bem autoritários, mesmo! E têm brigadianos que são assim, até hoje né? Eles acha que... eles têm aquela visão, que sendo da polícia, eles pode batê, pode matá que não dá nada, e se pegarem o cara na rua, qualquer hora da tarde, pegarem o cara numa esquina, tem os amigos conversando, já pensa que o cara é ladrão ou marginal!

O jovem expressou seu sentimento de indignação em relação à discriminação sofrida, tanto no espaço circunscrito da comunidade onde mora, quanto em seus trânsitos que ultrapassam as fronteiras geográficas do bairro, ao

circular por outros espaços onde convivem jovens de outras classes sociais. Expôs seus sentimentos e fez um balanço do que considerava certo ou errado:

Ah..., o cara se sente *tri ruim*, né? Toda hora o cara sendo julgado, por uma coisa que o cara não é! Certo, que às vezes os cara tão experimentado mesmo ou tão aprontando, tão planejando fazê alguma coisa, mas, geralmente, os cara que tão ali, tão de bobera! Eles pára a gente em tudo que é esquina, do bairro e do centro também. Até no centro, eles pegaram a gente no centro, de noite, e aquilo... Que nem uma vez, tinha um show do Bola de Fogo, lá no Incitatus. Paremo lá na frente, lá... Sempre tem gente na frente do Incitatus, eles fecharam a rua lá, de polícia. Botaram todo mundo na parede e mandaram todo mundo embora, falaram que nós era uns lixo, que não era prá nós andá no meio da sociedade, que nós era uns lixo humano. Daí, pegaram e deram uns tapa nuns, quebraram o trago (bebida) do outro e mandaram embora. Falaram que se pegassem nós na rua de novo, nós ia amanhecê tudo na cadeia. Daí, eu acho que é uma coisa que não devia de fazê, né?

Com a experiência do preconceito das autoridades contra as culturas juvenis, DL foi mostrando as estratégias que utilizava para sobreviver ao cerco feito pela polícia, entre elas a lei do silêncio, pois, do contrário, a situação ficaria pior. Na sua versão, *os pé-de-porco pegam no nosso pé, eles têm que mostrá serviço e aí sobra prá nós, né?* O sentimento *tri ruim* gera reações de sobrevivência: *ficá tri quieto*:

Bá, a gente tem que ficá quieto, né..., a gente não pode falá nada, se falá é pior, daí, responde processo por desacato à autoridade! Eles têm várias forma de incriminá a pessoa, né? Sendo que até com droga, mesmo! Eles pega com outro cara, a droga, libera aquele ali, mas, se eles não for com a cara da outra pessoa que eles vão revistá, eles até fala: “- Não, com esse flagrante que tem aqui, tu vai com a gente, preso”!

Explicitava suas análises sobre o lugar que ocupava em relação à autoridade e das relações de poder que estavam implicadas no seu cotidiano, pois ele e seu grupo são *tri fracos* perante a voz e a força da polícia e aos flagrantes da “operação varredura”<sup>22</sup>:

<sup>22</sup> Em janeiro de 2007, quando iniciei o processo de impregnação nas trajetórias de DL, uma notícia ganhava as manchetes dos órgãos de imprensa da cidade “a operação varredura”, na qual a meta da Brigada Militar era que cada policial abordasse pelo menos dez pessoas por dia, revistando-as e solicitando documentação.

“É flagrante!” É, daí, vai ter que dá o flagrante no cara, né? Se já viram que aquele não era o cara...! E acontece! Lá embaixo já aconteceu; pegaram os guri, deram uma volta com os guri, tiraram a coisa dos outro, os que eles não levam preso... as coisa, né? Droga ou arma. Flagraram os guri e falaram: “-Não, isso aí é de vocês e quero vê vocês prová que não”, e não tem, o cara é tri fraco, né?. A única coisa que o cara consegue é advogado, ali, de porta de cadeia mesmo, e não vai defendê o cara! Eles, lá, tem quinze advogado!

O fato de ser preto, usar calça larga, morar no bairro e assumir a cultura do *rap*, rendia muitas abordagem policiais, denominadas por DL como *atrasque*. A importância de estar sempre com documentos junto ao corpo era outra estratégia que o jovem utilizava, assim como Preto, para garantir o direito de circular livremente pelo espaço urbano, em tentativas de ter o mínimo de constrangimento possível, embora os *flagrantes* fossem uma rotina em suas trajetórias. Os documentos garantiam uma identidade certificada pela Secretaria da Justiça e da Segurança. DL tinha consciência de que sua aparência gerava desconfiança e, por isso, afirmava que as abordagens policiais tinham vetores direcionados mais aos pobres do que a outra parcela da população:

Se é pobre e roba uma galinha, é chamado de ladrão, e se é um grandão, lá, que roba milhões de dinheiro, é chamado de corrupto! O *atrasque*... isso, geralmente, acontece, mais, nos bairro... Claro, no centro acontece, mas, eles não vão pará prá revistá, uma pessoa que tá de terno e gravata, né? Eles vão pará quem tá ali de Havaianas e uma calça mais..., uma calça jeans . Geralmente, quem é mais ladrão eles não fazem nada, né?

Embora conhecedor dos estigmas envolvidos em torno dos signos juvenis e da sua *cara feia*, DL e seu grupo mantinham resistência, afirmando-se identitariamente através dos acessórios do *rap*, apenas com uma cautela: andavam com os documentos no bolso. Os signos juvenis em torno do *rap* lhe

---

Um locutor de uma rádio local dizia que, como cidadão, estava agradecido e que teria o maior prazer em ser abordado, pois assim, se sentiria seguro, sabedor de que sua vida estava sendo zelada pelos órgãos públicos, pois afinal, “não está escrito na minha testa: sou ladrão!”. Em janeiro de 2008, novas manchetes envolviam a polícia, desta vez, denunciando abusos de poder e violação dos direitos humanos em abordagens, principalmente a jovens da periferia.

conferiam uma outra identidade. As discriminações étnicas sofridas por DL fizeram parte de vários momentos de suas narrativas e o acompanharam em outros tempos e espaços de sua vida, exercendo influências também em seus trânsitos em experiências de sociabilidades:

Várias vezes já... o cara sofre, assim... ainda mais em Caxias que é uma terra de etnia diferente, é uma terra de italiano e de... de gringo, porque é de italiano misturado com alemão, né? Dependendo do lugar que o cara entra... No caso,... se entrá 5 branco o segurança continua numa boa; se entrá cinco preto eles pega o rádio e já fala: “-Tá entrando preto, se dirigindo a tal setor!” Exemplo assim .... quando chega no segundo andar, tem um segurança que vem de lá prá cá e daí, ele não vai prá lugar nenhum, ele só vem até à metade, daí pára e fica te olhando! Quando chega na parte dos bancos ali, no Prativiera, no Multibanco (área dos caixas eletrônicos do Shopping Center, localizado no centro da cidade) ali, daí, se tu vai em direção ao banco, ali nos caixa eletrônico, já vem um segurança assim, o da praça de alimentação desce, aí, na praça de alimentação fica um no canto, um no meio e um na ponta. Enquanto tu tá ali, eles tão ali aí tu desce, e quando tu tá saindo, numa das porta, o outro fala que tu tá saindo! Bá, eu nem ligo mais, eu fico tri sereno ... penso assim: um dia ainda eles vão tê que falá, assim oh: “- Bá, esse gurizão, aí, oh... esse, eu vi passá várias vez aqui dentro do shopping!” Deixa ele! Um dia... é que nem... por isso que eu curto rap, o Mano Brown tem um som que fala... eu vi o clip: no início ... eles são uns gurizinho ... tri pequenininho ... eles vão vê uma loja, logo que sai os All Star ... lá em 80, né? Eles vão vê, eles tão de calçãozinho, camisa xadrez, tudo sujo, vão vê o All Star assim, daí, pedem:”- Ô tio... quanto que tá?” O homem pega e dá as costas prá eles. Daí, vem o segurança e varre eles dali! Anos depois, aparece eles, daí a loja tá bem mais grande, daí eles entra, daí eles fala assim: “- Eu quero podê chegá lá, comprá o azul, o vermelho, o amarelo, o estoque, o balcão e a modelo” Mas não me importa, dinheiro é tudo e abre as porta! Eles entra na loja, mas entra em vários, mesmo, sabe? Eles começa a comprá e só vai escolhendo: “- Eu quero isso, eu quero isso, eu quero isso!” Daí sai, tem uns dez, cada um com várias sacola, assim, oh! Daí, um passa e olha pro segurança, assim, oh: “- Viu!”. Daí, o segurança fica olhando, que eles são tudo preto, o outro pega e usa uma expressão, fala um palavrão prá ele, o mesmo palavrão que o guarda falô prá ele quando ele era pequeno, ele fala depois de grande! Daí, uma dessas, um dia eu vô chegá num shopping desses aí, forrado de dinheiro, chegá e olhá pro cara, assim, oh: “- Lembra de mim, meu? Aquele lá que tu passou várias vezes como ladrão! Vou aí, comprá!” Vou começá a comprá um monte, assim!

De tanto viver situações que motivaram mobilização dos seguranças de locais públicos por onde circulava, DL desenvolveu uma malícia para driblar a situação e, sem muito esforço, transformar os episódios em diversão, golpeando os responsáveis por zelar pela segurança e pelos limites comportamentais dos lugares por onde circulava em momentos de sociabilidade. Os corredores dos supermercados transformam-se em espaços sociais, praticados pelos jovens que



consomem, com os olhos, as ofertas disponíveis, sendo que, em algumas vezes, o consumo acontece por meio da transgressão das regras sociais, através do roubo:

No mercado também ... é sempre, é geral, em qualquer lugar que o cara entra! Se o cara tá em dois, três, preto de calça larga, já era! Nem precisa sê preto, até um branco, agora até os branco, de calça larga, mais ou menos mal arrumado .. assim ... eles já fica com aquela impressão que o cara vai robá. O lugar mais tri que tem do cara í prá ver segurança .... assim ... atrás do cara, é no BIG e no Zaffari lá... toda hora ... assim. Tu passa num corredor já vem um, tu passa noutro vem outro, e assim... Não, é tri porque o cara consegue dá vários golpe neles. Se o cara for prá robá mesmo, alguma coisa ali dentro, enquanto que eles tão vindo daqui, o outro tá disfarçando que não tá te cuidando, sabe? Tá vindo assim.. reto, tu percebe ... que nem o cara tá aqui assim, tá olhando prá frente, mas tu percebe que tem gente te cuidando do lado, daí tu tá aqui assim, tu vira assim, ele disfarça, né? No momento que ele disfarça tu puxa, assim, alguma coisa, bota no bolso e sai, e eles fica ali: “-Não, ele não robo, ele não robo! “ Tu pega e passa, com vários bagulho no bolso! Dá prá escutá, eles fala no rádio. No otro corredor tem um que dá o barulho do rádio dele, e o cara continua andando, assim, oh! O cara volta... às vezes eu entro lá, assim...Bá, eu gosto de entrá quando tô tipo assim, oh! Daí, boto o casaco...Tenho um real no bolso! Vô entrá e comprá uma bolachinha, só prá vê o segurança! Eu passo num, já vem o otro, já passo no otro. Dô uma volta em todo mercado assim, pego uma bolachinha recheada e saio! Vô ali, pago e ainda, quando passo, toco a notinha na frente deles assim, boto o papel no lixo! Vô embora a passo!

A transgressão e os golpes em quem exerce o controle eram experimentados por DL também no local de trabalho, com a construção de uma justificativa que colocava o *certo*, tão freqüente em sua narrativa, sob o ponto de vista de quem sofre a discriminação, de quem se sente explorado:

Bá, era tri massa! Trabalhava lá dentro (um dos maiores supermercados de uma rede muito conhecida na cidade), eles pensava que eu ia robá, só que sempre que eles vinha me cuidá eu nunca robava deles, quando eu trabalhava lá, aí, quando eles não tava me cuidando assim, eu pegava um monte de bagulho deles, e comia lá dentro, mesmo. Eu falava: “- Bá, eles me paga tri poco, eles tem dinheiro e eu não... comia de tudo, lá dentro!”.

Além de considerar lúdica a transgressão de comer dentro do supermercado onde trabalhava, driblando os seguranças, DL considerava correta sua atitude, pois estava associada a uma necessidade física, ou seja, à fome,

estimulada pelos olhos, pois, com tantas opções de alimentos saborosos que passavam diariamente em suas mãos, no trabalho como empacotador, nenhum direito à escolha lhe restava, a não ser ficar olhando e alimentando o imaginário, preparando os *golpes*:

É enjoado trabalhá em mercado. Uma, que tu vê várias coisas e tu não pode comê, daí, bá, o cara tem vontade de comê vários bagulho. Quando o cara tá vendo as coisas, parece mulher grávida. O cara olha assim, no verão, aqueles potão de sorvete assim, o cara fica olhando assim, oh! Passa no caixa toda hora, e o cara empacotando. Eu era empacotador, né? Passava os bagulho de iogurte e eu ficava olhando, assim! Bá, quando dava onze horas, o cara com aquela fome, passava os frango assado, no caixa... Bá, chegava a dá água na boca assim e o cara ficava, ali! Depois, subia prá comê, às duas horas da tarde, uma comida tri ruim, bá, umas polentinha frita assim oh, mais duro que um osso prá um cachorro, e davam pro cara comê. Um feijão azedo, eu acho que era porque aquele caldo tinha um gosto estranho. Era tri massa trabalhá lá, mas também não era, sabe? Era... porque eu ganhava o dinheiro, e zoava com o pessoal lá dentro, mas não .... porque, bá... era tri ruim mesmo, o serviço!

A ambigüidade fazia parte de seu cotidiano como empacotador. Precisava do dinheiro para sobreviver, mas a necessidade e a sensação de falta (do alimento) exigia controle para manter o equilíbrio, quase nunca conquistado, cedendo lugar para a transgressão, tomando para comer (sem autorização) os produtos que os olhos já vinham comendo há tempos, estimulados pelos sentidos também do olfato e da gustação.

### 5.2.3 Trânsitos pelo trabalho

Os trânsitos de DL pelo trabalho foram bastante tumultuados e impregnados de situações que ele considerava discriminatórios e que não conseguia entender. De golpeador, DL sentiu-se golpeado e tinha a convicção de que tinha sido *logrado pelos loco* - supervisores de sua função como empacotador - no supermercado, onde teve seu primeiro emprego e sua primeira e única possibilidade de trabalhar com carteira assinada:

Trabalhava no Zafari, seis mês, de carteira assinada. Fui prá rua, não peguei férias, não peguei décimo terceiro, não peguei seguro de nada. Sei lá, acho que os loco até me lograram, eu acho. Primeiro emprego meu, tinha dezesseis anos, comecei a

trabalhá com dezesseis, carteira assinada. Com dezessete troquei o curso por um serviço, tava tri feliz, daí, eles ia me pagá um curso de açogueiro, trabalhava no mercado de açogueiro, Bá daí, na outra semana comecei a trabalhá de açogueiro, aí veio um troxa, lá de Porto Alegre, lá, começo a botá os olho por cima de mim. Bá! Um dia tô assim, todo arrumado, sapatinho brilhando, coisarada. Bá, o loco chegô assim, começô a... um gringo, lá: "-Tu". "- Eu?" "- É, vem aqui!". ( Peguei, fui lá, todo elegante, bá, tri feliz, né?) "- Tu é o que veio prá ensiná os otro empacotador?" "- É, sô eu! " "-Tá...hoje tu vai ficá lá na porta do banheiro!" "- Por que? Eu sô empacotador, não sô da limpeza!" "-Não, oh, tu tem que tê um paninho, tu vai entrá lá, se tiver sujo tu limpa as pia, larga o detergente nos vaso, e fica lá até acabá a inauguração!"

Peguei e fui, me encostei lá e fiquei . Depois era todo dia, assim, lá, fiquei uma semana, cuidando dos banheiro.

DL acreditava que tinha sofrido discriminação étnica e falava sobre isso com muita resignação, sentindo literalmente na pele que havia sido afastado da visibilidade de estar na frente aos caixas, na função de empacotador, e encaminhado para a parte dos fundos, para fazer a limpeza dos banheiros, por ser *preto* e porque não deveria aparecer no período da inauguração do supermercado onde trabalhava:

Aí, depois, tinha os paninho, que as guria dos caixa usavam, prá limpá o caixa né?... O cara falô, assim: "-Pegue e encha esse carrinho aí de paninho, vai lá e lava esses paninho na água, tem Qboa e otros produto, lava lá, deixa secando e traz otro, que tu lavô ontem!" Pá! Comecei a ficá tri arriado, já, também, daí, cheguei: "- Ô meu, sô empacotador, não sô lavadero" e pá!" "-Ah...tu não tá gostando? a porta da rua é serventia do mercado!" "-Não, vô lá na outra loja, falá com o cara, lá!". Peguei e fui falá com o cara. "- Não, meu, fica lá mais uma semana, que eu vô te trazê de volta prá cá! Espera passá essa semana de inauguração." Daí, todo mundo me arriando e pá: "- Bá, daí, meu, tu vai aceitá, tu vai aceitá? Pá, eles tinham agido bem ou mal? Tinha assim, um anjinho do bem e otro do mal. Um lado dizia aceita, otro lado, não aceita! E ficava aquela coisa, né? Pá, comecei a ficá, tri alucinado, assim! Daí eu falei: "- Ó meu...não vô vim trabalhá, mais, tal, daí... " "- Ó meu...a próxima vez que tu falá isso aí, tu vai prá rua!". Daí, fui lá no otro mercado: "-O meu, o cara tá querendo me mandá prá rua!" "- Não, mas, lá eles não pode botá ninguém prá rua, tem que sê aqui prá ir prá rua!". Ah! Um dia eu cheguei, trabalhei legal, já tinha começado, era meio-dia, prá entrá a uma e prá saí às duas, né? Pá... já era uma hora da tarde e nada de eu ir almoçá, daí, deu uma e meia. A uma e meia acabava o almoço né, pros da manhã, e começava pros que ia entrá prá trabalhá de noite, daí eu olhei pro cara: "- Não meu, só falta eu almoçá, e aí?" "- Não, espera aí, faz mais meia hora, e depois tu vai prá casa e almoça em casa!" "- Que meu...que ir prá casa, fiz até agora o meu horário, vô saí sem almoçá? Fui lá, fui batê o cartão, o cartão bloqueado... "-Tá, e aí? " "- Desce lá na otra loja, lá, que eles querem falá contigo!" Desci lá, fui prá rua daí. Não peguei nada, não peguei nada! Bá daí fui prá casa tri infeliz, peguei um monte de papel, papel que eu nem

sabia o que tava escrito, eu li assim, mas, tava escrito numa forma muito tri estranha. Truxe prá mãe, nem ela sabia o que tava escrito. Levei no Sindicato, o cara do Sindicato olhô, assim..." - Não, isso aqui tá escrito, pá, que tu foi prá rua porque tu pediu as conta e coisarada!" - Mas quem que pediu as conta, se tava trabalhando, e deu cartão bloqueado? - É, mas, não dá prá fazê nada, agora, já foi". Daí, saí de lá com seis mês de carteira assinada! Daí, fiquei mais dois anos sem trabalhá.

Sobre esta situação - seu primeiro trabalho - com sua gíria, DL narrou momentos de muita intensidade. O adjetivo porto-alegrês *tri* (FISHER, 2004) é utilizado com vetores opostos, indicando extrema positividade ou extrema negatividade. O seu emprego pode ser *tri massa* porque ele se diverte com os colegas de trabalho e um lugar onde ele pode ficar *tri feliz* com sapatinho brilhando, todo arrumado para a inauguração da nova loja. Mas em pouco tempo, DL passa a perceber que ganha *tri pouco*, fica *tri arriado* com os colegas zombeteiros, começa a se sentir *tri infeliz* pelo fato de ter sido despedido, e não compreende a forma *tri estranha* dos escritos nos papéis de sua demissão. DL também fica *tri alucinado* e as alucinações colocam em cena os dois anjinhos: um do bem e outro do mal, que o fazem pensar sobre a situação: os chefes teriam agido bem ou mal, impelindo-o a tomar uma decisão, a de não aceitar a transferência para a limpeza dos banheiros, pois, com isso, *o cara se sente tri humilhado, né?*

O emprego seguinte foi conquistado através de uma cooperativa, numa transportadora, porém, sem carteira assinada. Neste emprego, DL sentiu a discriminação novamente, porém, em função de sua identidade com o *rap*. DL desistiu do emprego, pois se sentiu ofendido com os comentários feitos por seus chefes sobre o *rap*:

Comecei trabalhá, lá na PANEX, lá tava tri massa, numa oficina, entendia poco ali de mexê nos carro, trabalhando na oficina, pá, daí, faltei um dia, o loco já piro, me botaram lá pro depósito. Então, comecei a trabalhá, lá, tri feliz da vida, começo a pegá no meu pé, por causa que eu botava os fone prá trabalhá, daí, começo a pirá que eu tava dançando no serviço, ouvindo música e dançando, daí, um dia me pediram:”-O meu, o que tu faz, depois que tu sai daqui?” “- Ah, eu canto rap. Daí, começaram a zoá, daí,. ..Uma coisa que eu não curto, assim, zoá duma profissão que o cara tá escolhendo. Uns começavam a zoá comigo, assim, olha comecei a fica tri irado Bá, e comecei a discuti com os loco lá. Bá, não vô mais trabalhá, também.

Com esta experiência, DL encerrou um ciclo em sua vida em relação ao emprego formal. Os paradoxos se faziam presentes novamente em seus trânsitos pelo trabalho, pois o estado *tri feliz da vida* se inverteu novamente e DL ficou *tri irado* com a *zoação* em cima da profissão que ele estava escolhendo: *o rap*. A partir deste momento, ele começou a se dedicar ao grupo de *rap*, afirmando que só voltaria a trabalhar se exercesse cargo de chefia, pois dizia que *não curto sê mandado*:

Se é prá mim trabalhá é prá sê chefe, se não for prá sê chefe, não vou mais trabalhá. É...gostá de tá trabalhando de carteira assinada, eu, até gostaria, só que daí, eu boto, né? Depois, eu boto embaixo, no currículo que eu não gosto de sê mandado pelos otros, né? É bem essa, que eu não trabalho de carteira assinada, porque sempre vai tê um que vai tá querendo mandá no cara por causa que o cara entrô, ali, faz uma semana, e ele tá ali há três anos! Ele vai querê manda, né? Sendo que, ele não é nada, ele é que nem o cara, um operário que nem o cara, né? Por isso que eu não trabalho de carterá assinada! Tá ali, trabalhando, assim, que eu sei que eu tenho que chegá ali e fazê, isso...Que nem trabalhá de servente de pedreiro...O servente sabe, que ele vai tê que chegá na obra e vai tê que botá a massa, botá tijolo, pro pedreiro, né? O pedreiro não vai precisá ficá toda hora mandando ele fazê as coisa. Ele chega na obra, faz o serviço dele ali, quando o pedreiro tá ali, cheio de serviço, ele tá descansando. Ninguém manda ninguém, lá, em obra, daí eles paga... Assim, que eu gosto de trabalhá! Que nem um amigo meu trabalha, ele falô que ninguém manda em ninguém, o cara chega, sabe o que tem que fazê. É isso!

DL admitia sua dificuldade para conviver com chefias, com autoridades ou com pessoas determinando o que ele teria que fazer. Assumia que desejava autonomia no desempenho de suas funções, de preferência na chefia, mas, se não fosse assim, que pudesse seguir seu trabalho sem a arrogância de pessoas do mesmo nível que ele *zoando prá cima do cara*. Abria mão da carteira assinada

em troca de sossego para fazer seu trabalho, seguindo uma rotina. DL era resistente a normas externas, afirmando que não gostava de ser mandado. O jovem preferia fazer suas escolhas e para suas decisões, a partir do seu estado *tri alucinado*, escutava os anjinhos que apareciam na sua cabeça, indicando sempre dois caminhos:

Porque eu não curto sê mandado, sabe? Não curto: “- Ah! vai lá e faz isso”. Eu sei que chega, aquela função... “-Ah, tu vai tê que pintá tudo esta sala aqui: ali é amarelo, lá é verde, azul e branco”. Eu sei que vô tê que pintá dessa cor, não precisa, toda hora, ficá um, ali! Uns são que nem os cara assim, são arigó que nem o cara, ficam ali querendo mandá no cara, só porque um tem seis mês a mais que o cara, o otro tem dois ano de firma, ficam mandando no cara, ali! Se é prá mandá, tem que sê o chefe, né... Aí sim! Aí, eu já piro da cabeça também. Não, tenho ... tenho sangue muito quente, qualquer coisa, já quero saí do serviço!

Mesmo não curtindo ser mandado e assumindo-se de *sangue quente*, DL dizia que largou seu currículo em vários lugares e fazia projetos de trabalhar como pesquisador no IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), um emprego temporário, no qual poderia conciliar as atividades do emprego com a profissão que escolheu: ser MC de *rap*. Em seu currículo, fazia questão de escrever e de falar que *não curto sê mandado*, e dizia não entender por que não era chamado:

E a minha sogra manda eu trabalhá, toda hora: “- Que futuro tu que dá prá minha filha? Vai arrumá um serviço!” Daí, fui e larguei o currículo, isso e aquilo, larguei currículo, é, larguei uns trinta currículo, mas não chamam, não sei porque não chamam... Quero pegá no IBGE prá fazê as entrevista, daí quando abri eu vô lá! É um serviço que, daí, não vô tê ninguém, ali, toda hora, prá mandá.

Em função de ter sido despedido – *fui prá rua, né?* – e de ter, por um período, reativado o grupo de Rap Distima, DL teve que *matá no peito e seguiu jogando*, como forma de conseguir dinheiro para se manter. Expressou que sua vida oscila entre as calmarias de não ter a responsabilidade de comparecer ao emprego todos os dias e as agitações de correr atrás dos seus projetos:

É, por um lado tá calma, por um outro lado agitada, né? Calma por causa do serviço, que antes eu trabalhava, não tinha tempo prá corrê atrás do sonho do cara né? Nosso sonho é crescê com o grupo...e agora, daí, eu não tô trabalhando, aí, fica mais fácil prá corrê, né? Aí, sabe como que é, o cara se aperta de vez em quando, né? Tudo envolve dinheiro, hoje em dia. Daí, o cara tem que tá conseguindo dinheiro aqui, dinheiro ali, prá fazê os treco do grupo, mas, foi bem melhor assim, porque se eu tô trabalhando, eu não tenho doze horas prá corrê atrás do grupo, né? E, se eu não tô trabalhando, eu tenho, bem dizê, o dia intero! De noite eu posso ficá de bobera mas, eu tenho o dia intero prá corrê atrás, prá fazê o que o cara quer!

Era bom ter o dia inteiro para fazer o que se quisesse, mas isto implicava em correr atrás de dinheiro para continuar correndo, nos múltiplos trânsitos por outros espaços da cidade, para garantir a programação do grupo que estava por gravar um disco:

Bá..., que nem ... tê que ir no centro, lá prá vê uma coisa, ou pede prá mãe, ou prá vó, prá um irmão, prá um primo, pede prá namorada...! Às vezes ela (namorada) tem...daí ajuda o cara, às vezes ela vai junto, também, ou pede prá um amigo o dinheiro.

O dinheiro perseguido destinava-se às passagens do transporte coletivo para os deslocamentos que precisava fazer em direção ao centro da cidade. As estratégias para conquistar os recursos incluíam a busca por materiais recicláveis de fácil acesso e comercialização, tais como: latas de refrigerante e cerveja, restos de metais de fios elétricos e de ferro velho. Garantir os passes para ultrapassar as fronteiras da comunidade implicava garantir e ampliar as redes de relações para fazer o grupo de *rap* crescer e se fazer conhecer:

A gente pega e vende uns ferro, pega alumínio, cobre, de tudo o que o cara acha e que dá dinheiro. Vai na reciclagem e vende ali e daí consegue as passagem, né! Assim, né, que nem as latinha... o cara pega nas ruas, e vai guardando latinha, no final de semana, em casa, quando toma duas ou três, vai guardando as latinha. Ferro o cara tem, até, pelas rua, o cara pega e vai guardando também, quando vê, já dá um dinheiro, já! Bá..., várias vezes, o cara se aperta e tem que pegá as latinha e saí vendendo. O cara aí, consegue as passagem prá fazê os corre.

Era necessário dinheiro também para estabelecer a rede de comunicação e informações como forma de divulgar e ampliar as ações do grupo. DL reclamava

da falta de apoio da Assessoria da Juventude, ligada ao gabinete do Prefeito, e denunciava a exclusão dos jovens da alfabetização digital:

Que nem... a gente vai na telefônica prá fazê os contato fora da cidade . Pelo certo, o cara teria que tê um espaço na Prefeitura, né? Se o cara pudesse, a Assessoria da Juventude ou o Departamento de Cultura, eles deveria apoiá o cara nessa parte de telefone, pro cara fazê, mas não apóiam o cara! Que nem, tem aqueles computador lá, que é o Centro Tecno... não sei o que lá, que é os computador, só que não adianta, o cara não sabe mexê, né? O cara tem que tê e-mail prá se correspondê com alguém de Porto Alegre, que tem e-mail, mas, como é que o cara vai tê e-mail, se o cara não tem acesso? O cara tem acesso uma vez por semana, mas o cara não sabe como é que se abre um e-mail, não sabe... Eu não, sei, só, se montarem um e-mail prá mim, tipo, "Bá, cara, teu e-mail é esse, e tua senha é essa, daí eu sei, mas se é prá mim abrí, coisa assim, eu não sei, mas, tem os professor que fica ali, prá ajudá o cara! Já fui várias vezes, ali. Até, nós temos esse e-mail, agora, que um pessoal nosso que correu, abriu prá nós, mas não sabemo usá.

Douglas computava os seus débitos e admitia que ser produtor cultural sem apoio estava muito difícil. Mesmo gostando da *profissão que o cara escolheu*, já começava a admitir que os desafios cotidianos para manter um grupo poderiam levá-lo a desistir de cantar:

Bá! Tô devendo prá Deus e o mundo, já! Eu fiz uma festa prá gravação do nosso DVD! E a festa não deu certo! Hum..., tive prejuízo! Agora, tenho que cobri os prejuízo! Uns prejuízo já começo a aparecer, já! Um cheque que vai entrá amanhã, de cento e oitenta real! Eu consegui...não, foi dado 43, e aí... 43 com 43 dá...seis, oito, oitenta e seis real, foi dado, e daí, falta dar mais em dinheiro, ainda . Tinha que dá até hoje ao meio-dia, mas, daí, eu fiz uns corre, corri atrás, o dia inteiro correndo atrás de dinheiro, daí, tinha um monte de coisa o que fazê, daí, qué dizê... É que bá..., tem uns cara que fala que vão apoiá o cara, e chega na hora eles some, que nem os turco, falaram que ia apoiá, chegô na hora e não apoiaram nada!

Os desafios financeiros abalavam as relações entre os membros do grupo, mas, ao subir no palco, tudo ficava bem. A arte *rap* prevalecia e os percalços dos bastidores tinham que ser administrados com *sangue frio*, coisa que DL não tinha:

Daí, nós tamo vendo o que a gente vai fazê, agora, prá erguê o nome do grupo, de novo! Que, a princípio, assim, quem é do grupo tá bem, tá sintonizado, todo mundo



cantando bem, pá! O problema maior é... dinheiro... É, a base do grupo! Que... por baixo, boto um pano em cima do que tá mal, né? Subiu no palco, tá uma maravilha, mas, desde o ensaio até o deslocamento do cara, isso aí já fica mais complicado! Mas, são coisa que a gente consegue.

Os ensaios do grupo tiveram que se concentrar apenas nas vésperas dos *shows* para economizar luz, pois o retorno financeiro era muito pequeno, e quase *não tem rap em Caxias, né? É raro eles chamarem nós prá tocá, e quando eles paga... eles não gosta de pagá muito, querem que o cara toque de graça!*

Bá, ensaio a gente fazia todo sábado, na semana a gente fazia duas, três vez, mas agora, a gente tá ensaiando só um dia, antes de cada apresentação, por causa que bá, tem a luz, né? Era sempre lá em casa, daí, todo sábado era lá em casa, a gente ensaiava duas, três hora ...Bá, daí, usa luz um monte, já tem que dá retorno prá pagá a luz, que aumentô, e se é na casa do Fabiano? É a mesma coisa, na casa do Osório? A mesma coisa. Daí, nós temo ensaiando uma vez só por mês. Aí, que nem, tipo agora a gente vai tê uma apresentação, dia 23, mas não vão pagá nós. É ruim, essa parte de ensaio é complicada, né? E, tem o nosso CD de base, daí, nos ensaio se risca com CD, daí, bá, fica caro, né?

Nas idas e vindas de seus percursos, nos giros que dava, às voltas com a vida, DL reconhecia que estava muito difícil conseguir dinheiro para seu sustento e para manter o grupo de *rap* sem trabalhar. Retomava o projeto de procurar emprego, mas sinalizava que, quando o grupo começasse a dar lucro, ele pararia novamente com o emprego informal e temporário, pois sua opção profissional era o *rap*:

Tô peladão, né? Vou tê que corrê atrás de serviço, agora, de novo. Agora ficô tudo ruim, de novo! Eu tô esperando uma resposta, ali, dum serviço ali no Iguatemi, na parte de alimentação, que o Benhur trabalha lá, daí, ele falô que ia dá meu telefone prá chefe dele me ligá! Se eu pegá lá, tenho que enlouquecê trabalhando! Lá é de segunda a segunda, né? É...mas é o único jeito, daí assim... prá mim se indireitá, fica mais fácil, até pro grupo, tiro um pouco prá mim, um pouco pro grupo, aí depois, quando o grupo começá a dá dinheiro, eu paro, de novo, de trabalhá! Alguém sempre não tem que trabalhá, por causa que, daí, é o que tem que ficá correndo atrás de tudo, né? Que nem...consegui as apresentação, consegui isso, consegui aquilo, e é o que mais se quebra, é esse que não trabalha. É o que mais tem conta, que daí, sempre que a gente vai com o nome do grupo, é o cara que tem que ir lá, e botá a assinatura do cara. Daí, o cara tá sempre emperrado nas conta!

As correrias de DL com a própria vida e com os afazeres do grupo, as dificuldades para conseguir dinheiro e as pressões de se ver endividado

provocaram um recuo nos sonhos e o reconhecimento que a vida tem altos e baixos e que é preciso ter coragem para continuar correndo, subindo ou descendo:

Mas, agora, nós vamo dá um tempo, vamo juntá a força de dinheiro primero, prá depois, quando nós fizé alguma coisa, nós fazê com mais garra, né? Que...a coragem ... é força na subida e coragem na descida, né? Mas, prá nós chegá lá, tem que tê muita força. Depois, é só tê coragem de continuá prá frente. Nada vem de graça, hoje em dia, né? Nunca vem de graça!

No final de novembro de 2006, DL deu um tempo para o Grupo de *Rap* Distima e para seu projeto de seguir carreira na profissão que escolheu como MC e, com isso, retomava as memórias de como tudo havia começado.

#### 5.2.4 Trânsitos pelo *rap*

A iniciação de DL no *rap* aconteceu por incentivo da escola através da Mostra de Talentos, no final da década de noventa, período em que o ritmo chegava aos jovens da cidade através das mídias produzidas por grupos do centro do país:

Bá! Era mil novecentos e... noventa e... seis, noventa seis, noventa e sete, faz anos que eu tenho um grupo, fiquei 2 anos só dançando break. O rap em Caxias começô aqui no bairro, né? Bá, daí começamo a curti assim né, bá, né, aonde é que tem? Aonde é que tem? Daí um só tinha aquele CD. Bá, daí todo mundo ia pros camelô se comprava fita né, que era tempo de fita ou CD, e daí tinha as fita né, Rap do Brasil 1, Rap do Brasil 2 e assim por diante. Daí nós comprava as fita assim e ia gravando. Daí ... bá quando viu assim, nós começemo. Começô aqui no Bairro, o rap em Caxias e o hip hop em Caxias, começô aqui no Reolon. Começô com dois cabeça: o meu irmão (David) e o Maicon lá do otro lado, e daí ia tê uma apresentação aqui no colégio que era a Mostra dos Talentos da comunidade, daí meu irmão táva saindo de casa cantando, daí a mãe falô assim: "- Por que tu não vai lá cantá no colégio, mostrá teu talento?". Bá daí foi indo, foi indo, assim daí, foi aparecendo assim um que dançava break, um que sabia fazê um grafite e daí que hoje já tem ai, tem uns 20 ou 22 grupo de rap em Caxias. E daí bá, fora que tem uma crew de fazê grafite, tem uns grafitero que tem... que fazem grafite nas loja, já tão vendendo roupa, já tem um grupo de rap que tá vendendo as roupa dele já, tem uma grife de rap em Caxias que já ... hoje tá forte.

DL relatou que os seguidores do *rap* mais recentes não têm consciência de como tudo começou e diz que o *começo mesmo* teve influência das favelas de São Paulo, numa posição geográfica mais acima, ao norte do Rio Grande do Sul, narrando que os percursos do *rap* foram descendo, descendo até chegar à sua vila:

Alguns, os que são da antiga reconhecem sabe, reconhecem quem começou e ... os que tão chegando agora eles esquecem, eles fala que eles são os cara que sabe: “\_\_ Não, nós somos os cara, nós que fizemo pelo bairro” e daí a gente já não aceita muito... Prá começá assim, ah, ... eu digo que a influência assim prá ouvi o som não teve, isso foi eu acho que assim de... vila prá vila, sabe? Lá de São Paulo começô a tocá lá nas favela de lá e foi descendo sabe, mas prá formá um grupo assim, eu acho que teve incentivo. Não ... teve uma influência assim da escola. Quando tinha uns evento lá que era Mostra de Talentos que tinha no colégio, não sei ainda se tem, que minha mãe que estudava na EJA do colégio, falô pro meu irmão montá um grupo e vim cantá né, daí foi ali a primeira vez que ouviram alguém de Caxias cantando um rap... e de lá prá cá não parô mais.

O irmão de DL ganhou as páginas dos jornais da cidade com sua arte como grafiteiro e teve incentivo da Assessoria da Juventude, no período da Administração Popular, que tinha, à frente de uma coligação de partidos, o Partido dos Trabalhadores, entre 1987 a 2004. Para DL, através do *rap*, *quem tem o dom vai aprendendo e vai ensinando pros outros*. Por longo tempo, as paredes internas da escola da comunidade registraram as marcas dos grafites dos meninos do *rap* do Reolon, que faziam apresentações nos eventos de formação da rede Municipal de Ensino. Entretanto, as diretoras mais recentes, desconsiderando a história das imagens produzidas, substituíram a arte dos *meninos do rap* por desenhos Walt Disney, pintados por uma professora:

(...) eu aprendi a dançá olhando, assim, sabe? Daí o cara, meu irmão sabia assim muito, daí não tinha equilíbrio no braço daí ele me ensinô a tê equilíbrio no braço. Tem uns que nascem com o dom de desenhá assim, e daí vão ensinando os otros né e prá cantá... o cara não tem que tê o dom assim, mas tem que tê força de vontade, porque eu não sabia cantá e aprendi. E no colégio assim, a professora de artes dava oficina prá fazê desenho e desse desenho pode saí um grafite, né? Tem uns que já nascem com o dom, né? Tem uns que nascem... é só olhá pro desenho

ali e segue fazendo, que nem, que um grafite começa num risco e desse risco ele se transforma.

Antes de fazer parte do Distima, DL participou de outro grupo e, *por coincidência do destino*, dois jovens amigos de infância – DL e Fabiano – se reencontraram para selar aquilo que *já estava escrito (ou não)* ou seja, *o destino na rima*, dando o significado do nome do grupo que vieram a compor:

Nós começemo ... assim a gostá do Rap por causa dos Racionais, Da Guedes, daí, começamo a ouvi os Da Guedes, daí, depois, já surgiu Os Racionais. Depois e aí nós brincava, né? Sabia que, um dia, nós ia sê, mesmo, né? “\_\_ Bá... meu, vamo cantá, nós temo nosso grupo, eu e tu”. Daí, nós começava a cantá, assim! Daí, tá..., passô o tempo, nós tava grande já. Eu comecei a cantá com o meu compadi, Carlos Miguel... daí eu comecei a cantá com ele, daí era o Comunidade Restrita, o nome do grupo era Comunidade Restrita, o nome do grupo. E o Fabiano se juntô com o Osório, e começaram a cantá, mas, ninguém sabia que um tinha um grupo e nem que o otro tinha, né?. Daí, um dia, coincidência do destino (ou não) ou já tava escrito, prá ser, daí deu uma apresentação, tocô eles e depois tocô nós, só que...nós cheguemo lá, eles já tinha tocado, e a hora que a gente tocô, eles já tinha saído, né?. Bá..., daí fico aquela coisa assim,... foi na Festa da Uva, mesmo! Daí, ficô aquela coisa, assim, “- Bá meu, no Reolon tem dois grupo de rap, pá?”. Nós sempre ficava perguntando mas quem era o otro grupo, quem que é o otro grupo?. “- Ah, meu... , os guri é lá do otro lado, de lá de cima e nós era daqui de baixo, dos bloco, né? Ah..., então, se é lá de cima, vamo continuá na nossa, vamo inová prá eles não alcançá nós”. E daí, um dia, o Fabiano foi lá em casa, lá, e começô a falá com o meu irmão, daí, eu não tava mais tocando, eu tava tocando sózinho, daí ele falô: “- Ô meu, pede pro DL se ele não qué se juntá com nós? Bá, ele tem um som tri, e eu tenho um som tri, também..., vamo se juntá...?” Bá..., daí eu tava assim ... tri sem motivação... Aí eu falei: “\_\_ Olha meu, se eles quisé, manda eles vim aí. Tal dia eu vô ensaiá, se eles quisé vim aí, duas horas vai começá o ensaio! Eles vêm aí, ensaiá comigo e, se eu gostá, a gente faz um grupo”. Bá..., daí, deu duas horas, comecei a ensaiá, olhei o relógio... “- Os cara não vem nada, tavam só contando”. Comecei a ensaiá, sozinho, aí, deu umas horas eles apareceram, lá: “- Bá..., temo com as base, se passemo umas músicas, aí, que a gente escreveu. - Bá, dá um tempo que eu tô ensaiando, pá!” Daí eles sentaram, assim, ficaram, e eu continuei ensaiando. Terminei o ensaio e comecei a lê a música deles, e falei: “- Tá meu, tira um som de vocês aí, prá vê como que é!”. Daí, eles tiraram um som... Daí o meu irmão: “- Ô meu, se juntá vocês três, vai ficá loco logo!”. Daí, a gente deu um tempo, assim... primeira apresentação que a gente fez, depois daquela, assim, toquemo, mas, toquemo meio errado. A segunda apresentação foi em Porto Alegre, dezessete mil pessoas, fomos lá, toquemo, assim, daí vimo que era mais ou menos, o grupo!

A escola da comunidade era palco de mais uma cena que a referendava como um espaço sociocultural. No pátio da escola, ainda pequenos, Fabiano e

DL selaram compromisso em criar um grupo, quando *curtiam o funk*. No reencontro, encontraram também o *rap* e definiram o nome do grupo “Distima” com um duplo significado:

Distima tem dois significados: o primeiro significado, que eu acho que seria, é que todo mundo subestima alguma coisa: “- Ah...eu vou subestimá que aquele cara, o serviço dele, ali, vai caí, e prá não botá Grupo de Rap Subestima, a gente pegô e botô “Distima”. E o otro significado é destino, destino na rima, né? E foi uma coisa bem do destino, mesmo. Eu conheci o Fabiano, quando nós era pequeno, nós tinha uns 8 ou 9 anos, daí, naquele tempo, estoro o Funk (...) que era MC Kat, MC Marcinho, e eles cantavam o funk, daí nós aliás, eu ouvia, e começaram..., nós ia, aqui, atrás do colégio; tem as pêra, ali, os pé de pêra, ia prá trás e começava a cantá, ali.

O *rap* para DL significava um alívio das tensões do seu cotidiano e, *quando ficava de bobeira* começava a *botá música*, a escrever no caderno a partir das análises que fazia, do que sentia e do que vivia. As letras do *rap* expressavam seu cotidiano numa espécie de catarse, para não ficar com *bobagem na cabeça*:

Eu, daí eu uso assim oh, só fico analisando... pego caneta e papel e sigo escrevendo ... eu chego em casa e começo a botá tudo no papel e sai uma música dali, né?. E daí depois demora assim oh... às vezes o cara tem várias música escrita, assim, mas ele não canta, sabe? É aquelas música que o cara escreve só prá não ficá com bobagê na cabeça. Que tem uns que usa drogas prá não se preocupá com os otros, tem uns que briga né... daí o cara escreve música... é informação. As que eu não ocupo eu vou deixando no caderno, uma hora ali que eu tivé legal eu... eu boto.

Suas narrativas trazem uma versão diferente do senso comum que generaliza o conteúdo do *rap* como uma apologia à violência e às drogas. Essas são as representações que tanto ele como Preto têm sobre a opinião das pessoas em torno do *rap*. As letras do *rap* trazem palavras sobre o cotidiano. Através delas, *eles tão vendo que a gente não fala o que a gente é, a gente fala o que a gente vê, o que a gente vive, sabe?*

Que nem se eu falá assim oh, que nem tem a música do onibus lá do 469 que eu falo, que a gente fala assim oh:

“No próximo ponto  
mais um elemento mal encarado,  
pode ser um assalto,  
mal encarado eu também sou,  
não sou assaltante,  
sou só um trabalhador  
eu também estou numa de horror”

E daí, que todo mundo pensa que eu tô falando que eu sou ladrão, que eu vou assaltá o ônibus, né?. Mas não, todo mundo pode tê a cara feia, mas sê a pessoa mais boa do mundo, que se a pessoa é a pessoa que mais trabalha, e a pessoa que anda de gravata, ninguém chama eles de ladrão, daí eles que são santo né?

DL assumia a identidade de um *cara feia* e já estava acostumado com o impacto que provocava nas pessoas e isso quase sempre estava associado ao visual do *rap* e à necessidade de assumir uma “atitude”, como uma das marcas do *rap*. Com o seu processo de identificação (MELUCCI, 2004), DL mantinha a resistência e dizia não se importar mais com os efeitos. Talvez ele quisesse justamente isso, ser percebido, ser tomado como diferente, no contexto multifacetado do espaço urbano:

Assim, prá eles, cara feia é o cara usá calça larga, usá um jaquetão, tocá, daí tipo tê uma barba, mas não fazê a barba assim e nunca tá mostrando os dente, sabe? Andá sempre sério assim, falá gíria e daí eles acham que esses aí são os bandido. Eles não vão muito com a minha cara mais... isso aí, prá mim é o de menos.

Para DL, com mais incentivo, o *rap* teria o poder de dar ocupação à *gurizada* que está nas ruas e também transformar o quadro violento que se passa nas periferias, especialmente da região onde mora:

Assim, o Rap podia tirá a gurizada da rua e dá ocupação. Bá, ia tirá um monte de gurizada da rua e a gurizada teria ocupação, que a gurizada começa a fumá droga porque não tem o que fazê, vai na esquina, senta na esquina e começa a tomá uma

cachaça, da cachaça passa pro cigarro, do cigarro passa prá maconha, assim se vai. [...] Trabalhá na comunidade prá tirá a gurizada da rua né, que se deixá eles na rua... a gente não tem muita coisa amanhã né, temo só o que já tem hoje.

### 5.2.5 Trânsitos pela gurizada da esquina

Assim como Preto, DL descreve sua versão sobre a *gurizada da esquina* associando-a às divisões da comunidade, manifestadas nas ações e relações entre os mais jovens, daqueles que chegaram ainda crianças, junto com a família, para ocuparem o solo urbano disponibilizado pelo poder público:

Isso daí, essa divisão é por causa que quando começô o bairro assim oh, eles não aceitavam que nós daqui fosse nós daqui, sabe? Eles falava que nós era mais do que eles por causa, bá... por causa que lá ... só casa de madeira, aqui só apartamento. Eles falava né, os apartamento e bá que era de tijolo, e lá não tinha nenhuma casa de tijolo. Assim, daí eles falava que nós era rico e eles era pobre, daí eles queria saí crescendo. Foi crescendo o bairro né, aqui começô a crescê ficô quase maior do que lá, daí lá começo a crescê e bá, e a gurizadinha desse tamanho foi passando, quando era pequeno tomava tapa na cara deles né, daí bá, o cara foi crescendo, e daí quando ele começava a dá tapa na cara começaram a respondê os tapa deles né, daí ficô aquela rixa... já faz onze anos já.

Que nem a gurizada que mora no Reolon e a gurizada que mora na CV, né? Que nem a CV é o Bairro Vale da Esperança que a gente chama né... e daí os guri do Reolon não, alguns não podem ir prá CV, e os guri da CV, alguns não podem vim pro Reolon né, senão o bicho pega.

Segundo DL, no interior do Lado B também ocorrem fragmentações identitárias e disputas por territorialidades. Ele fazia parte da *gurizada da parada* e se desentendeu com o grupo por conta de uns *tumultos* envolvendo violência e morte de um jovem, passando a freqüentar a *gurizada do morro*, com a qual se identifica mais, ambas do Lado B. Suas narrativas comunicam a pressão constante que é conviver com os seus múltiplos trânsitos. Depois que começou a namorar, passou a ter trânsitos mais neutros como forma de preservar a namorada, pois ela mora no Lado A:

Eu era ... primeiro era da parada, daí deu uns tumulto, pá, daí eu me abri, mataram um parceiro nosso, ali, daí eu me abri, e comecei a andá com a gurizada do morro, ali, daí dá muda, né? Tipo assim, o cara arruma uns compromisso, daí, a namorada e mais o grupo, mas não pelo grupo, porque se fosse pelo grupo eu continuava. É, mais pela namorada. Fica tri chato, bá! A guria do cara, né? ... e ela não gosta, também, tem que tentá fazê o que ela gosta! Os grupo tão se reunindo todos os dia. Tomando um trago, bá, a mesma rotina!

Além das ruas, a gurizada da esquina demarca, sinaliza uma outra geografia na comunidade, delimitando também os espaços sociais que podem ser praticados por uns e não por outros, como é o caso da quadra de esportes:

Final de semana tem um time de futebol, ali no morro, ali e um aqui de baixo do Vale Esperança, do otro bairro aqui em baixo né, tem três times de futebol. Ah, daí é aquela coisa né, o cara procurando time prá jogá, o cara vai onde tem mais conhecido... eu jogo no time da CV, do Vale da Esperança, ali daí... saí ali do morro ali, só o pessoal ali de cima, o pessoal lá de baixo é tri pocos que vão, é dois ou três né. Aquele time foi feito só pros... só tipo deixa eu vê... da minha rua prá cima, que a minha rua é aquela que sobe pro Mariani né, que divide os bloco, daí daquela rua prá cima é os que jogam no time ali né, prá baixo é os que jogam no time de baixo. Daí é difícil os guri aqui de cima descê ali prá baixo ali, toma trago com os guri dali e é difícil os guri dali subi. Que nem, os guri lá do Reolon eles não vem prá cá muito, vem dois ou três mas também é aquela... quando vem os cara sabe que vai dá briga, daí eles não vem muito. Que nem a gente fez uma festa ali, um loco tomo sete facada. Na outra festa o loco deu vários tiro na porta do centro comunitário, daí o loco não faz muita festa né.

As narrativas de DL indicavam a existência de quatro *gurizadas de esquina*, duas do Lado A e outras duas do Lado B: a *gurizada da pracinha*, a *gurizada dos pinheiros*, a *gurizada do morro* e a *gurizada da parada*:

Conheço... tem quatro esquinas: uma pracinha, os pinheiro, o morro e aqui em baixo na parada. Tipo... ali em cima do morro é só os do morro né, eu não moro no morro, moro na divisa entre o morro e a parte de baixo, mas ali em cima no morro é só prá... pode passá todo mundo, a gente não bota a mão assim sabe, mas prá chegá e tomá um trago com nós é só os dali. Lá na pracinha também, é só os de lá, nos pinheiro também. Bá, os mano se reúne o dia inteiro, é tipo, quem não trampa fica o dia inteiro. Agora, se vim até aqui assim e olhá prá cima assim, vai vê. Se não tivé foguera é porque não acharam lenha ainda. No morro costuma tê foguera, nos otro lugar não.



Entretanto, os depoimentos de outros dois jovens indicam experiências com mais dois grupos: a *gurizada do rap*, que ocupava as esquinas da comunidade do Lado A para seus ensaios, e a *gurizada da antena*, que se reunia numa região mais afastada, próxima de uma antena de transmissão de rádio. Sobre a *gurizada da antena*, DL narra a seguinte versão:

Eles se reúne ali, perto da torre. Ah...ali é, só, os da latinha, ali! Fumando pedra a noite inteira, e sai robá as casa, depois, fumando pedra a noite inteira! Mas, esses aí são os mais retirados, não fala com ninguém ... Não conheço eles, só vejo os cara contá das pedra, das latinha...É aqui prá cima, ali ... dos módulo, os cara passa e vê as latinha furada, ali, os cara sabe: "pô os cara tava fumando pedra, ali".

Os seis grupos da *gurizada da esquina* convivem em meio a um pesado quadro de violência da comunidade, expresso nas estatísticas dos dois primeiros meses de 2006, e provocado, na concepção de DL, pelas disputas entre os diferentes territórios:

Que nem aqui no bairro esses dias...foi semana passada, eu tava fazendo as conta com o cobrador do ônibus quantos morreram aqui no bairro...em fevereiro até agora, 2 meses e meio... morreram já, contando do Reolon, Vale Esperança e Mariani, foram 10 que morreram. Tirando um que morreu atropelado... os otros nove foram tudo morto, né? E daí isso que a gente não qué, né? ... Por causa que tem uma intriga dos guri de lá, com os guri daqui...daí quem é daqui não vai prá lá, quem é de lá não vem prá cá.

DL comparava a situação da comunidade onde mora com um *caldeirão que tá pronto prá explodir*. Para justificar sua análise, recorreu a uma situação do centro do país, o documentário sobre os Falcões, meninos recrutados para o tráfico de drogas, apresentado numa grande emissora nacional em horário nobre, por MVBill<sup>23</sup>:

<sup>23</sup> MVBill é um *rapper*, morador da Cidade de Deus, no Rio de Janeiro, com atuação no movimento *Hip Hop*, merecedor de vários prêmios internacionais devido ao documentário que fez com jovens envolvidos no mundo do crime, e deu origem ao livro *Cabeça de Porco* (Rio de Janeiro: Objetiva, 2005), produzido em co-autoria com Luis Eduardo Soares e Celso Athayde.

O caldeirão do Reolon vai explodi, ah mas vai... eu penso! Não, mas todo o bairro... A comunidade intera tá ligada! Aquela...se o...quando o MVBill fez uma entrevista na televisão... Ele falô... Ele... No Faustão, foi! Ele falô, assim, oh: “-Os nossos governante do Rio de Janeiro, o Prefeito da Cidade de Deus, quem comanda aquela região da Cidade de Deus, ele criô um monstro pensando que ia conseguir comprá aquele monstro mas, o monstro começô a crescê, crescê, crescê e tá de um tamanho imenso, que nem o Prefeito, nem o Governador, nem Presidente, nem Senador, nem ninguém, consegue controlá esse monstro, de tão grande que fico” Foi o monstro que eles mesmo fizeram. Eles começaram a jogar gente...Que nem aqui...

Ao relacionar a situação do centro do país com o bairro onde mora, DL ia criando uma figura geométrica no ar, com as mãos, conservando um núcleo com uma das mãos e agregando os demais com a outra mão, congelando a imagem, puxando fios das outras comunidades que serão incorporadas ao espaço onde mora:

Tá que nem aqui no bairro. O bairro era desse tamanho, assim, quando era só o Reolon, era desse tamanho! Daí, abriu o Reolon uma coisinha assim...aí já abriu o Vale Verde ... uma otra coisinha assim ...abriu o Covolan ...daí abriu aqui o ... a CV, um bagulhinho assim ... abriu o Mariani, um pouco mais prá cima, assim ...agora, isso que era assim, já tá assim ... tá, bem dizê, maior do que o Reolon já! E, o Reolon é o centro de tudo! Aí tá aqueles ganchos assim, de gente, sabe? E agora, já tá ficando assim, oh... Tá tudo desse tamanho, já! A hora que não tivé mais lugar prá botá casa, eles vão continuá achando um lugar, sabe? Eles sempre acha um lugar e eles começam a botá gente, começam a botá gente; e daí vem... Já tem o atrito daqui com ali, daí já vai abri um bairro do lado dos bloco, aí vai ficá três bairro brigando um com o otro. Os guri daqui não gostam dos guri do Vale Verde...os guri do Mariani não gosta dos guri do Reolon...sendo que os do Reolon e da CV não se gosta, então vai ficá Mariani, daí, aqui vai abri dois...três loteamento! Vai abri um pro lado de cima, um pro lado de baixo e mais um lá no final, na curva do Tega. Vai abri também, um loteamentinho aqui em cima, vai abrir outro, lá prá trás...tão com intenção de abri otro! Daí, vai sê: um...dois...três...quatro...cinco...seis...sete, e daí, o Reolon e a CV. Aí, nós, que somos daqui do bairro faz tempo, que nem eu, sou daqui há 11anos, tem pessoal que mora ali há 15, 16 anos, né? Nós não vamos tá aceitando os que vão vim agora! Eles vão vim, vão querê botá a lei deles, né? Sendo que os dois bairro já têm a lei deles. Aquela coisa vai tá assim, oh! Quando vê, o bagulho explode! Daí, começa... guerra daqui, guerra dali! O cara vai saí, em vez do cara se cuidá só dos loco de lá, o cara tem que se cuida dos loco daqui, também! O cara não vai sabê de onde é que tá vindo gente, né? Eles vão botá gente...Tava no jornal da Prefeitura, esses tempo, vão botá gente do Burgo, do Santa Fé, lá da beira daquela faixa, lá do Santa Fé, do Canyon, do Serrano, do Milenium! Tudo onde é que tem essas invasão assim, eles vão tacá tudo aqui! Aí, vem só o que presta, né? Só o que presta! Já tem um monte de gente que presta, daí vem mais gente, sabe? Daí, quando vê... É! Tudo que é colocado demais uma hora estora! É que nem fazer feijão: pega a panela de feijão ali, se colocá muita água e muito feijão ela vai estorá,

né? Se numa represa, tem aquela barragem que segura a água ali, começa vim água, começa vim água, começa vim água, uma hora ela estora, e aí vaza água! Uma piscina também! Um pneu...Começa a enchê, enchê, enchê, bufff...estora! Isso vai sê o bairro! Uma hora, eu posso tá aqui, bem tranqüilo, conversando com a senhora, daí, eu olho prá cima...os traçante passando! É, sabe aqueles tiroteio que dá no Rio de Janeiro? Aquelas bala que passa, só dá aquele risco, assim, oh! Aquelas, são as traçante! Aquelas, o cara só fica olhando onde é que vai caí... Bá, caiu lá do outro lado; tamo tranqüilo! Quando vê, cai em cima do cara, pufff...Mata!

A *pressão do caldeirão* levava cada grupo a demarcar o seu território, garantir a visão de longo alcance para controlar os movimentos dos grupos do bairro vizinho. Para sobreviver dentro do caldeirão, morando na CV, namorando uma menina do Reolon, sendo ex-integrante da *gurizada da parada* e atual membro da *gurizada do morro*, DL se dizia *neutro*, mas isso nem sempre foi assim, muitos tumultos já ocorreram e o ajudaram a criar estratégias de sobrevivência:

É... tretinha assim umas por causa de drogas, otras por causa que um anda com o otro que já deu tapa na cara de um... ou porque não vai com a cara dele mesmo, ou porque ficô com uma guria que não era prá tê ficado, ou simplesmente porque um mora desse lado e o otro lá do otro lado, daí quando se cruzam, o bicho pega, né? E daí é o que o cara tá acostumado a vê isso em vila né, em qualquer vila é assim eu acho.

Oh, pro cara sobrevivê é a lei do campo que tá acontecendo assim oh, no bairro, todo mundo... que nem se eu ... saio da casa minha mãe diz assim oh: -Vai, mas te cuida". Daí eu sei que vô tá me cuidando, só que vai tê vários que vão tá me cuidando também, porque aonde eu passo vai tê aqueles cara que vão ficá me cuidando, que nem eu ando na CV ou no Reolon, mas sempre tem um otro que... não vai com a cara da gente né, nem queria que todo mundo fosse.

DL respeitava a *lei do campo* que parecia se instituir naturalmente, sem intervenção do mundo adulto ou das instituições e sem uma combinação explícita, auto-regulando a pressão exercida pelos grupos no sentido da garantia da sobrevivência e também da reputação. A sensação de estar sempre sendo observado, sendo *cuidado*, aumentava a pressão, provocando a eleição do lugar físico para os encontros da *gurizada da esquina*, associando a necessidade de controle das movimentações do bairro, muito mais como estratégia de defesa do que de ataque:

Eu sô dos do morro. É a parte mais sossegada do bairro. Que ali ninguém incomoda. Nós tamo ligado, e ali a gente vê tudo né, que ali a gente fica lá... no morro né. Aquelas entrada de lá do bairro né, e daí que se vem alguém daqui a gente vê, e se vem alguém lá, do otro lado, a gente vê também, daí ninguém nunca pega nós ali né.. (...)E é de segunda a segunda que fica gente ali. Ontem, bá, tava uns cinco graus de noite! Assim oh, e nós tava ali no morro... daí eu fico ali até umas onze e meia... meia noite, daí eu vo prá casa tomo banho, durmo (...). Daí eu volto na casa da guria e depois eu volto e vô pro colégio levá ela e depois vô pro morro.

Na percepção de DL, a liderança da *gurizada da esquina* é exercida por alguém, mas não é uma liderança instituída: *tem aquele que tá ali, que é mais respeitado*.

Os trânsitos de DL pelos afetos também eram afetados pela *gurizada da esquina*, pois: *quando o cara se gruda numa mina fica mais difícil de participá, né? ... Daí tem ela prá pensá*. As namoradas determinam, muitas vezes, o afastamento da *gurizada*, outras vezes, elas motivam os *tumultos* entre os diferentes grupos:

Tipo... da parte de cima da CV os guri enxerga sabe? E da parte de baixo da CV eles enxergavam antes, só que agora, com a morte de um parceiro nosso ali, do Maurício, daí eu parei de andá ali em baixo (na *gurizada da parada*) e comecei a andá com os guri do morro, né? Daí tem minha mulhé que mora lá do otro lado, daí tenho que ir na casa dela. Daí os guri dali começaram a falá que eu táva de “leva e trais”. Daí tem uma mina que eu fiquei com ela que... fiquei dois anos com ela, que ela não aceita que eu tô ca otra., daí ela começô a fazê minha cavera, falando que eu tinha ido na casa dela ameaçá ela de morte junto com o que tinha matado o Maurício, sendo que o guri tá preso né, o que matô o Maurício.

### 5.2.6 Trânsitos afetivos

A presença da namorada Fernanda, uma jovem negra de 17 anos, produziu um equilíbrio nas intensidades da vida DL, pelo menos no tocante às relações dentro da comunidade:

A gente anda sempre junto, né? Quando eu saio, que tem uma reunião no centro, daí, eu levo ela, ou, quando tenho que tocá, legal, também, a gente já aprendeu a conviver junto, Faz tempo que tamo junto, sempre convivendo junto, daí, já tem aquela tranqüilidade (...), daí, um, sempre sabe o que tá ocorrendo no trabalho do outro, é isso aí, fica mais fácil.

As preocupações com a segurança de Fernanda o desafiavam a uma convivência pacífica, neutra, entre os diferentes territórios da comunidade e a estar em permanente estado de alerta, fato que também gerava tensionamentos:

Eu, Bá... aquele dia, eu andei pensando em fazer uma besteira. Tinha tudo planejado, já, como é que eu ia fazer, pra onde que eu ia depois, mas, eu pensei: “Não, não é vida, né?” Mas agora eu tenho ela (a namorada) agora, sete meses já, quase um ano já junto. Anda ela pra cima e pra baixo comigo, todo mundo sabe que ela é minha namorada, daí, vá que eu faça um rolo com os cara aqui, vou ser batido, né? A mãe dela não vai deixar ela sair comigo. Daí ela fica, ela fica, daí, eu vou tá lá no outro lado, quem sabe fora da cidade e ela aqui só pelo telefone. Eu não vou tá sabendo, se os cara tão correndo atrás pra fazer alguma coisa pra ela, ou não. Eu tenho que tá bem consciente, disso. E, tem mais minha família, ainda!

Sempre que pensava em explodir, devido ao seu *sangue quente*, DL recuava, imaginando os sentimentos da namorada com a possibilidade de seu afastamento da comunidade por alguma punição das *besteiras* que poderia fazer. A família da namorada também agia como reguladora das explosões do jovem, numa espécie de limite externo e de *lei do campo* que precisava ser respeitada porque, do contrário, ele seria proibido de sair com a menina. O poder da instituição família se mostrava nos trânsitos de DL:

É! Tem ... eu venho aqui no colégio, todo dia né? na entrada e na hora do recreio, venho na saída, busco ela. E tem dois que estuda aí, daí a gente fica naquelas, os caras..., mas, daí é diferente, se eles chegar a fazer alguma coisa pra ela, ou pra alguém lá de casa, daí, já não é mais pessoal. Com eles, é pessoal comigo, seria só eu e mais um. Se tivesse eu e ele só, nós pegava, ali, se juntava os dois, se quebrava tudo, pronto...tava resolvido! Mas, é que tem os cabecinha de lata né?, os robozinhos, ele fala: “\_\_ Vamo lá e vamo dá um pegão nele que é a hora”, daí, vem tudo eles, já. E daí, eu fico pensando: Bá, vá que ele mande as guria pegar ela, né? Daí, se eu tiver junto eu não vou deixá, eu apanho mas... É, eles mandava as guria! Mas acho que não, uma por causa do primo dela, eles sabe que o primo dela é meio violento, pá, daí, eles não fazem muito sabe, mas aquelas né? Os loco quando tão bêbado o cara não sabe o que faz. Uma porque eu já fui também assim, tomava uns trago, o cara ficava bem macho! Uns choram, pá, vira umas mãe, uns fica bem

machão, tem essa, aí! Não querem nem sabê que tavam bêbado, fica sabendo, depois, que o cara tava bêbado! Mas eu tenho meu pessoalzinho de apoio, né?

Na última entrevista, no início de dezembro de 2006, DL estava desanimado com a perspectiva do fim do Distima e com as dificuldades de conseguir emprego. Falava que estava planejando família e que desejava casar com Fernanda e sair da cidade ou morar bem longe da família, pois não gostaria que houvesse intromissão no relacionamento deles, tanto de parte de sua família, como da família dela. Diferente de Preto, ele planejava sair da comunidade, pensando em salvaguardar seus futuros filhos da violência da cidade e da comunidade:

Eu sei que, nem em Caxias, eu vou ficar! Eu sei que nem em Caxias eu fico, se eu casar: Um, porque daí, eu vô querê sossego, né? Caso eu tenha filho, eu não vou querê que o meu filho nasça com um oitão na cintura e tiroteando com vários! O cara vai procurá um lugar melhor prá morá! Hoje em dia tá difícil, né? Sei lá...Numa cidade pequena, mas, não tão pequena, né? Mas tipo, que não tenha tanta violência, porque Caxias tá virada num campo de guerra! É só o cara ligá a TV que, todos dia o cara vê...violência gerando violência, os presídio lotado... tava vendo, que foge dez por semana do presídio no Sul. De todos presídio semi-aberto foge mais de dez por semana, então os mais de dez que foge por semana, daqui um dia prá que presídio? Se foge dez por semana, um mês tem quatro semana, quarenta loco foge por mês! Num ano quantos que não foge então, cadê a nossa segurança? A gente não tem mais segurança! Daí, que nem disse o Mano Brown, de novo: “- A minha segurança eu mesmo faço”. Eu não confio na polícia, não confio mesmo! Que nem eu e ela, assim, se nós chegá a casá, o único problema que vai tê é assim, oh... nós não vamo morá nem perto da minha mãe e nem perto da mãe dela . Então, a gente vai mora na divisa, assim, oh! Tipo aqui, tava bom? Não, não tava porque eles não vão registrá! Até em Caxias dá prá sê, mas bem longe, onde passa um ônibus a cada uma hora que daí eles não tem facilidade de chegá perto, onde não entre carro, não entre nada, que morá perto de alguns parentes é complicado!

Talvez DL desejasse ir para outro lugar onde pudesse começar vida nova, sem apagar seu passado, mas com uma possibilidade de decompressão, distante dos estigmas que o acompanhavam. Mas, para constituir família, DL teria que conseguir emprego, outra pressão ou regulação feita pela família da namorada. Por coincidência (ou não), as narrativas sobre a destituição do grupo de *rap* e a mobilização para procurar novamente um emprego surgiram

paralelamente ao desejo de se estabilizar e constituir sua própria família. Para isso, era necessário reorganizar seu currículo, candidatando-se a alguma vaga, de preferência que não fosse para ser mandado, mas para seguir orientações sem a pressão:

Assim, no meu currículo eu botei os curso que eu tenho, o grau de escolaridade, e as firma que eu trabalhei, de cartera assinada. Eu tenho curso de manutenção de motores; informática; inglês; e espanhol, que eu aprendi no colégio, daí eu botei isso aí, mas só que não me chamam! Não, mas, a firma que o irmão dela conseguiu prá mim, o cara veio falá que eu tava mentindo: “-Como é que um pobre vai tê tudo isso, que eu botei?” Sim, mas, só porque o cara é pobre, o cara não pode tê os curso, agora?” Daí, a minha sogra veio, falô isso tudo! Eu falei prá ela: - Não, eu vou mostrá ...tudo os bagulho que eu tenho, eu vou mostrá prá tua mãe, prá ela vê como não é mentira minha, né?” Só que não adianta, eles não me chama!

### 5.2.8 Trânsitos pela escola

Além de estar com dificuldades de conseguir emprego e convencer as pessoas de que um jovem preto, pobre e morador da comunidade conhecida como Reolon pode ter uma formação que inclui vários cursos para além da educação formal, DL tinha dificuldades para comprovar a conclusão do Ensino Médio, pois seu certificado foi interditado por falta de pagamento:

O certificado do colégio eu não posso pegá, porque eu não paguei, eu não paguei o colégio mais...Não deixaram eu fazê a minha formatura! Era lá no Cursão! Eu tava devendo duas mensalidade, sabe? Daí que ela disse:

- Não, tu não vai podê fazê formatura, junto com os otros, se tu não pagá! Mas, como é que eu ia pagá, se não tinha dinheiro prá paga duas, ia pagá... Não paguei uma por mês, ia pagá duas junto ? Tá, segura aí, depois eu pago, deixa eu me formá, ou dá meu Diploma, pelo menos, né?

- Não, o teu Diploma vai ficá aqui!

Daí, eu tinha feito mais um...Eu tinha inscrito lá, prá ficá mais seis mês fazendo, que daí era umas aula prá fazê o pré-vestibular, né? Daí, eu, ah... já que não vão entregá meu currículo e meu diploma, eu já não vou mais nessas aulas, também, não vou pagá mais nada! Não fui mais na escola...Eu não vou lá! Uns dez mês, tá acumulado, prá pagá! Eu pagava quinhentos e poucos real por mês, daí agora dá uns cinco mil real, por aí. Daí, não fui lá pagá, não peguei mais nada, daí!

Esses dias me pediram lá no Ordovás:

-Traz teu Diploma, aí, traz teu Diploma!

- Mas eu não posso trazê! Mas, não posso trazê, nem tenho, tenho o do primero grau!
- Não, tem que sê o do segundo.  
E agora, o cara do Correio, falô que vai abri vaga no...no...no IBGE, umas vaga no IBGE, né? “
- E precisa tê o negócio do segundo grau?
- Não, daí, leva só o do primero
- Pá, tenho o primeiro grau, né?

Ao falar de sua trajetória pelo Ensino Fundamental, DL revelou percursos muito conturbados, com trânsitos entrelaçados com passagens e registros pela polícia, envolvimento com drogas e penalizações a cumprir através da LA (Liberdade Assistida):

Bá, isso tudo, eu comecei com 14... é porque com 15...é 14... com 15 prá 16 eu parei...Foi a primeira vez que eu parei numa delegacia, algemado, aí, depois com 16, aí, depois, eu dei um tempo, aí com 17 prá 18 eu fui de novo. Três vezes que eu fui preso, mas nunca puxei FEBEM, só fui na Delegacia, só! Nunca fiquei ali, dormindo! Ah, uma vez eu fui prá delegacia, por me pegarem com entorpecente, com duas gramas de entorpecente, uma vez porque eu bati... no mesmo dia, eu bati na professora. No mesmo dia que eu bati na sora, eu bati num guri, daí, por causa dessas duas coisas, eu fui pará na Delegacia! Foi no Evaristo!

Parte do Ensino Fundamental de DL foi realizado à noite, numa escola de um outro bairro. DL ficou de *carinha, com o sangue fervendo, e partiu para cima da professora* depois que um colega ficou *pegando no seu pé* porque estava escutando *rap* e reclamou à professora do barulho. Nesta situação que *não deu nada*, DL se transformou no próprio caldeirão e explodiu, após a professora tê-lo ofendido naquilo que representava seus estigmas também em outros trânsitos:

Primero, eu bati na professora, assim, por causa que ela até deixô um furo na minha, ela falô assim: “- Ah, porque tem que sê preto do Reolon!” Daí, eu não curti muito esse papinho dela, né? Daí, eu atirei uma cadera, nela! Daí, ela falô assim: “- É, da próxima vez que tu atira, tu atira prá me acertar!” Daí, eu não levei...Eu levei fé no que eu fiz, mas ela não levo fé, né? Daí, eu sabia que não ia dá muita coisa, se eu desse uns tapas nela. Só que daí, eu não fui prá dar só um tapa nela, eu fui prá dá-lhe vários, nela. Bá, eu dei vários, nela! Não, tava de carinha, mesmo. Daí, eu cheguei lá...! Não, tá de carinha é ... não, tava de cara limpa, não tava com nada na mente, só com os pensamento em tudo o que ela tinha me falado. Daí, eu...tá, daí teve um trouxa lá que foi se metê, um tal de Joel, tá. Daí eu deixei



quieto. Tá, daí eu tô passando na frente da sala, daí eu fui prá Direção e não fiquei na Direção, peguei e fugi da sala da Diretora, daí eu tô passando na frente da sala, assim, que eu nem entrei na sala, só queria ficá dando banda no corredor, prá esperá acabá a aula dela. Ele pegô e veio com uma cadera, na corrida, assim, e me deu com uma cadera, aqui, assim, e bá, me deu várias caderadas, assim; daí eu falei: tá, mas então, segura, depois, eu tô na hora do recreio, né? E ele tinha o costume de andá com uma faca assim e eu ... Bá, eu tinha um galerão por mim no colégio, né?

No segundo momento de explosão da noite, a pressão não veio do caldeirão do Reolon, mas foi exercida de fora, pelo grupo de colegas, e de dentro, pelos *cabecinha que entram na mente do cara que faz a gente sê cabeça de lata e agi, ficá pilhado e ir assim... nas pilha dos otros:*

Eu tinha uma galera, por mim, lá no colégio! E daí, eu peguei e desci pro recreio, fui lá e falei pros guri: “\_\_ Ô meu, o loco lá, me deu umas caderada, porque eu dei umas bomba na professora e eu já tô embretado, né, meu? Se a Diretora me chamá, depois...” Daí, veio um cabecinha e entro na minha mente: “\_\_ Pá meu, o que tu tá esperando, por que tu não vai lá, e dá-lhe várias no loco, então? É ... cabecinha de lata, e eu, mais cabeça de lata ainda, fui nas pilha...” Era um piazão que tinha, lá, que fazia os tumulto mesmo ... assim, e nós ia lá e segurava, né? E daí eu, bem burro, mais cabeça de lata do que ele, peguei e fui nas pilha dele mesmo! Bá, o guri tava, até conversando com uma mina, assim, daí tinha um bebedor no meio do colégio assim, daí, dei a volta no bebedor assim... parei na frente dele ... assim ... e falei: “- Tá, e aí meu, por que tu me deu aquela caderada, e pá?”. Ele disse assim: “- Não, porque tu qué se achá o bandidão do colégio, só porque mora no Reolon! A professora tem razão mesmo no que ela falô de ti”. Daí, eu olhei pro cara ... assim ... e disse assim: “- Oh meu...agora não tem mais cadera, aqui no pátio, não é meu? Vamo saí, eu e tu, no braço agora, vamo vê quem é quem, daí tu vai vê, vamo ali prá trás!” Aí ele puxô uma senhora duma faca, assim...! Daí,veio o meu pessoal e tirô a faca dele, assim... e falaram: “- Não, é briga de homem, vão no braço, os dois” Bá, deu pro cara! Quase matei o guri, deixei ele tri mal! Daí,fui prá Delegacia! Bá, daí veio professora prá me segurá, aí não conseguiram me segurá, veio um professor lá, daí me segurô, daí já tinha um guarda no colégio, da polícia mesmo, já veio e já me algemô, daí me levaram prá Direção. Aí, eu comecei a gritá, lá da sala da Diretora e os guri começaram a quebrá os vidro do colégio, lá! Ah, daí fui prá Delegacia.

Outra vez DL ficou *tri alucinado* e escutou a voz interior, desta vez não eram os anjinhos do bem e do mal, mas *um cabecinha de lata* que fez o jovem *ir nas pilha*<sup>24</sup>. Para DL, o incidente grave, vinculado ao fato de ter agredido a professora *não deu nada*, porém, outro incidente, na mesma escola, provocou sua

<sup>24</sup> *Ficar pilhado* é uma variação da expressão *pilhada* que, segundo o dicionário Porto-Alegre (FISHER, 2004), significa “cena armada para enganar, para iludir a platéia”.

expulsão e a ampliação da pena de Liberdade Assistida que estava cumprindo devido ao delito de porte de drogas, acompanhada pela Fundação de Assistência Social:

Ah, da professora não deu nada, e do guri também não deu nada, por causa que ele me avanço com uma cadeira primeiro, né? Eu fui me defendê, só! Daí, eu só tive que saí do colégio...Não, não saí, não, deste motivo eu não saí do colégio! Tá, daí eu fui suspenso, fiquei uns dias em casa, daí tive que ir na FAS! Eu já tava indo já, pro castigo em Camaquã... Daí tive que ir de novo! Daí aumentaram, eu tinha seis mês só prá cumpri de LA, daí, aumentaram prá oito mês! Assim... Liberdade Assistida, na FAS! Tá, daí tive que paga oito mês! No final do ano, lá... os guri meteram a mão na sala de vídeo, lá do colégio... Mas eu não tava junto com eles, eu não tava junto, mesmo! Meteram a mão na sala de vídeo, daí, só porque eu tava gazeando aula...Daí, eu fui na Direção prá inscrevê que a gente tinha passado de fase na inter-série, daí tinha que ir lá, o Capitão do time, né? assiná, o papel! Bá, bem na hora que eu entrei, a Diretora tava com os guri lá e os guri com o vídeo na mão que ela tinha ido na casa do loco, que eles tinha vendido, buscá o vídeo! Bá, daí, ela falô, assim: - Tá, e tu já não vai, mais voltá prá onde tu tá indo, tu vai fica aí, porque tu tava junto! Daí, eu disse: "- Eu não tava junto!" "- Não, tu tava junto, sim!" Bá, foi o maior tumulto, assim! Daí, peguei e me sentei no canto, assim. A sala era maior do que essa! Daí, tinha o Rafael, "O Drama"... lá ...um gurizão! Pego, e... fazia curso lá na Brigada, lá! Daí, a Diretora falô, assim: - É...Porque eu vou te entregar pro teu curso! Bá, daí, ele bem brabão, bem burro também, pego e deu um tapa assim, em cima da mesa assim e aponôo o dedo na cara dela: " - É, porque, se a senhora me entregar, eu juro que eu te mato, se tu ligar pro meu curso, eu te mato ainda hoje, ainda...".O Rafael, "O Drama", um gurizão lá, pego e falô! Daí, a Diretora veio, assim: "- Isso, aí, isso aí é ameaça, pode trancar essas portas, ninguém, mais, vai sai daqui!" E, agora, eu vou chamá a patrulha escolar, que é da polícia! Daí, ela chamo a patrulha escolar. Daí, Bá eu tava tri sereno na minha, até nem sabia o que tava acontecendo, só via eles discutindo, lá! Mas daí, eu tava até sendo liberado pela vice-diretora, a vice tava até me liberando assim, daí, quando ela abriu a porta assim, a polícia chego, né? Bá, daí, o brigadiano chegô batendo em todo mundo, já! Daí, começaram a revistá quem tava com a mochila. Revistaram a mochila de uns guri, acharam uma soqueira. Revistaram a mochila de otro, acharam uma latinha de lança-perfume. Na mochila de otro, acharam maconha. Bá, daí, chego a minha vez, eu não tinha nada mesmo, daí me revistô assim, depois eu disse assim: " - Ah, eu nem sei o que eles tão fazendo, aí!" Daí, o loco me olhou assim ...só fez assim ..prá mim e um dos guri, só fez assim, daí o brigadiano pego e falô que eu tava junto e Bá, já me deu um tapão! Daí, eu falei prá Diretora: "- Tá, tu vai deixar ele bate em nós?" Daí, ela disse bem assim: "- Ah, porque vocês são tudo uns vagabundo, mesmo!" Daí, já levo tudo nós prá Delegacia. Foi quatro viatura prá levá nós! Nós cheguemo na Delegacia, o Delegado disse bem assim: "- Bá, mas tu de novo?" Daí, eu tri quieto na minha. Daí, mandaram chamá a minha mãe lá! Daí, pegaram e mandaram eu saí do colégio. Até hoje eu não posso chegá perto do colégio, tenho que andá cem metro longe! Tava na sexta, sétima! Daí eu tive que fazê o EJA, tive que voltá prá 5ª série de novo, lá no Mariani, de noite! É que foi a "Jura" que mandou! Tinha que ficá até os 18! Que eu tinha que estudá no Mariani ... um dia no colégio, não podia bagunçá no colégio, não podia fazê nada, tinha que sê um santo! A Jura é a advogada. É a advogada substituta, né? Que eu tive... ela falô assim, oh: " - Tu

tem duas opção, tu qué uma nova audiência ou tu qué fazê isso?” Daí, eles pega e fala o que é pro cara fazê, né? O cara sabe, que se o cara tivé uma nova audiência, o cara se ferra, né? Não tive medo... não! Porque, depois que o cara faz, não adianta o cara tê medo, né? O cara tem que tê medo antes de fazer as coisa!

Apesar das penalizações que recebeu - trocar de escola e ampliação da pena - DL não se arrependeu e estava convicto de que tinha agido certo e que a professora agiu errado, não tendo o direito de falar de sua etnia e do bairro onde morava:

Me arrependo de várias coisas, mas... não... de .. tê batido nela, não! Por causa que eu acho que uma pessoa não deve jogá uma coisa na cara de otra, né? Se eu tô comendo lasanha e eu vejo um gurizinho ali, comendo pão seco e eu tô tomando um vinho tri importado e o gurizinho tomando um copo de água, eu não vô falá prá ele: “- Viu? Isso, aí, é porque o teu pai é um vagabundo e o meu pai não, o meu pai é rico”. A gente não deve falá isso aí, né? Se ela morava num bairro melhor do que eu, se ela não era preta, se ela era branca, gringa, o que fosse, ela não tinha que falá nem da minha etnia e nem do bairro que eu moro! Ainda mais que ela ainda é professora, né?

Na composição das trajetórias de DL, poderia me valer de um dos níveis pragmáticos<sup>25</sup> muito presentes nas narrativas do jovem, o *bá*, exclamação genérica usada por quem mora no Rio Grande do Sul, para aplaudir ou reprovar uma situação, forma abreviada de barbaridade<sup>26</sup>. Suas declarações, dizendo que não se arrepende do que fez, geram constrangimento em quem escuta, especialmente quando se é professor e se faz a tentativa de colocar-se no lugar do outro colega. No entanto, ao tentar compreender o cotidiano juvenil, não se pode tomar a voz de DL de forma isolada, fora do contexto de uma trajetória atravessada por outros percursos. Certamente, a professora não tinha noção do quanto sua expressão agitou os pensamentos de DL, fazendo *seu sangue ferver* de modo a aumentar em demasia a *pressão interna*, provocando o seu extravasamento na forma de violência e de agressão.

<sup>25</sup> PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Ambar. Lisboa: 2005, p. 93.

<sup>26</sup> FISCHER, Luis Augusto. Dicionário de porto-alegrês. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

DL nos diz que não é certo reforçar um estigma que gera outras formas de pressão, por exemplo, através da repressão que a polícia fazia nos *atraques* ou abordagens freqüentes aos jovens da periferia, mesmo que eles estivessem na esquina *só de bobeira*, conversando com os amigos. DL respeitava a *lei do campo* nas relações em sua comunidade, praticava a *lei do silêncio* nas repressões policiais, ajudava a construir as *leis do CV*, atendia os conselhos e pedidos da mãe da namorada, mas não respeitava as leis da escola e do trabalho. Os limites das instituições se mostram também ambíguos na vida de DL e na forma como ele reagia às suas regras.

### 5.2.9 Trânsitos pela religião

Morar na periferia pode representar uma dupla pressão: além do preconceito de fora para dentro, há as disputas no centro do caldeirão. Ser da periferia implica estar à margem e no centro ao mesmo tempo e, para sobreviver ou para disputar o poder, tem que ser mais esperto do que os malandros:

O cara que mora no bairro sempre tem uma confusão com o otro. É, que nem...Quem mora no centro não tem, né? A gurizada que mora no centro, só tem que se cuidá do cara que sai do bairro prá robá eles, né? É o único problema que eles tem! Que nem, eles tem, eles tão num clube, ali, tão numa boa, e quem mora nas vila não, quem mora nas vila, bá...Passa por isso toda hora, por causa que numa vila tem aquela coisa assim: um quer sê mais que o otro, ele sabe, que se ele não for mais esperto do que um, ele vai tomá rastera e vai ficá prá trás.

Com as pressões que sofria em seu cotidiano, com tantas subidas e descidas, entradas e saídas, inquietações e calmarias, DL, começava a sentir preocupação:

Ah, sei lá, umas confusão com os otro, ou em casa, que nem, o cara tá chegando...O cara começa a chegá numa idade, e daí, o cara já: "Ah, eu sei de tudo, pá!" A mãe do cara fala um bagulho, o cara não gosta, ou na parte

sentimental, também, né? Quando o cara é mais novo, o cara: “Ah, não tô nem aí, tal! Tudo é maravilha, né?” Daí, o cara vai ficando mais velho, daí chega uma hora ali, que o cara começa a se preocupá com as coisa, né? “ Ah...não, agora, isso é assim; isto tá sendo diferente, por que tá acontecendo, isso aqui? Por que, antes não acontecia, está acontecendo, agora?” Isso aí é uns problema que nessa idade acontece! Eu não vivi otra idade, ainda, né? Só essa! Acho que é isso, que todo garoto da minha idade tem. O cara começa a se preocupá com as confusão, né? O cara que mora em bairro, sempre tem uma confusão com o otro, né? Nenhum vai com a cara do otro, um dá em cima da mulher do cara, daí do cara tem que tá do lado, cuidando!

As narrativas de DL remetem para reflexões que ele começava a fazer sobre a vida, vendo-se nos limites da travessia, vivendo as intensidades de seus 19 anos, mas olhando para seus percursos: passados e futuros. Os trânsitos pelos afetos foram desencadeadores da reflexão, fazendo o jovem pensar no que queria para sua vida, além do *rap*. Ninguém sobrevive a uma pressão continuada. Já não era mais possível extravasar a pressão na forma de violência e agressão, como ocorreu na escola. Era necessário buscar outras alternativas para aliviar a tensão interior e não deixar o sangue ficar quente outra vez. A depressão se instalou como uma possibilidade:

Bá, fico irritado com tudo! Não, tenho ... tenho sangue muito quente, qualquer coisa, já quero saí do serviço! Se é prá mandá, tem que sê o chefe, né... Aí sim! Aí, eu já piro da cabeça também. Eu fui fazê uma geral, aí o cara ... tá, entra, entra naquelas, fica meio emotivo e pá, né? Tá dando uma música, ali, o cara pára assim, começa a pensá e bate uma tristeza, daí o cara já fica naquela tristeza ... assim ... ou, às vezes ... tá num lugar ... assim ... se levanta, vai prá otro, já ... Ah não, mas não é aqui; já vai prá otro lugar... Bá, mas, também não é isso que eu quero fazê! Daí, dá vontade de comê uma coisa, o cara vai ali, come aquilo que tava com vontade...Ah, não, mas não era isso! Bá, vou em tal lugar! O cara vai... Não era aquilo que queria fazê! Bá, ouvi músjça, tá tocando uma música, ali, meia que mais ou menos, o cara já encara (...) É, então, acho que isso é depressão, vou procurá um especialista. Daí... esses dia fui no postinho e o médico me falou que tô com depressão. Mandô eu ir num especialista, mandô ir em médico de loco, naqueles lá, que é os... Psicólogo, médico de loco... não, não é psiquiatra, sabe? Psiquiatra! É, mando eu ir no Psiquiatra! Que eu andava com depressão ... ta-ra-rá ... que eu tinha que fazê até umas regressão no tempo, prá vê o que eu tinha, porque que eu tava com depressão! Queria me dá uns faxa-preta, prá tomá! Eu não sei, ele falô, assim, ó: “- O que tu sente?”. Fiquei olhando prá ele, tá então é depressão, então, por causa que eu botei na mente. Falei prá tia dela que eu tava com depressão. Bá, daí, eles, lá, falaram prá eu tirá isso da cabeça... É, a tia dela que é enfermera! Bá, daí a tia dela ficô zoando e disse prá eu tirá isso da cabeça... “- Que depressão, que nada!” Que esse médico é mais loco do que eu! Aí, não fui

mais! Tem médico que é loco da cabeça! Nem sabe nada de medicina e fica tirando uma onda com o cara.

Com opiniões divergentes, duvidando da própria depressão, DL não procurou *médico de loco*, mas foi buscar na religião o *alimento para o seu espírito* ou a descompressão do seu caldeirão cotidiano. Dizia que precisava mudar de vida porque *a rua já deu o que tinha prá dá* e que, com o avançar da idade, os compromissos o levavam a fazer escolhas:

Nós tamo tri sereno agora, tamo na Igreja, agora, né? Na Igreja do Evangelho Quadrangular. Tamo tentando se mudá, assim, mudá de vida um pouco né, por causa que chega um ponto, assim, o cara vê que a rua já deu o que tinha prá dá, o cara começa a ficá mais velho, também, pegá uns compromisso. O cara vê, o cara andando na rua toda noite, aí, o cara só, no otro dia vê os comentário: quem que andava na rua, antes, ali? Bá, tomava trago, assim, ia prá casa, dormi, no otro dia, sabia que eu ia ir de novo, ia tomá, ia tentá tomá um pouco mais do que eu tinha tomado ontem, né? E agora, não. Agora, eu saio da casa dela, às vezes, três horas da manhã, Bá eu venho vindo assim, vejo, assim, nas esquinas, pá ...Tomando cachaça, fumando uma droga, assim, até, bá, cumprimento os cara quando os cara passa, pensando: “Bá, e pensar que eu era assim, tava ali...”. Agora não, agora, na sexta-feira, busco ela, na casa dela, vamo na Igreja...

Antes, nos ia lá no centro, lá na Universal, que o pessoal de lá vinha buscar nós aqui, prá nos ir lá no sábado, sabe? O ônibus vinha todo sábado busca nós né. Vinha um ônibus que a igreja botava prá buscá nós aí. Daí tem... tem mais umas igreja aqui no bairro, da Quadrangular do Reino de Deus, também né, aí nos vamos ali agora.

Bá, peguei umas pá de tumulto comigo, sabe? Deu uns problema aí, daí, prá mim não resolvê de uma outra forma, assim, de puxarem o gatilho, eu pensei: “Bá, eu vô na Igreja”. Daí, bem no dia que deu problema comigo assim, tava passando na frente da igreja ali, daí deu uma assim, bá mesma gente que eu, andando comigo assim, tava passando na frente da Igreja, ali, deu aquela coisa, assim: “Vou entrá na Igreja”. Mas daí ficô só na fala, né? Aquele dia, assim, tava passando assim, daí eu olhei: “Bá, vou na Igreja, vou fortalecê meu Espírito”. Aí entrei e só troquei umas palavra, com o Pastor. O Pastor disse assim:” - Volta aí, amanhã! “- Não... eu venho, sim”. No otro dia eu tava lá. Bá, já faz um mês, né? Não, uns dois mês já, que nós tamo indo direto ... É na sexta, tem, tem quase todos os dias, só que a gente vai na sexta e no domingo. Mas, bá...É o melhor caminho que tem, né?

Freqüentar a igreja ajudava DL a enfrentar os tumultos do seu dia-a-dia e a fazer escolhas, *pelo caminho certo*, deixando as explosões para o passado. A

presença de Fernanda, acompanhando-o na religião, constituía-se um fator determinante para continuar a freqüentar a igreja e ficar, segundo ele, *zenzão*:

Que nem assim.... os cara fizeram um tumulto dentro, né? ... no tempo do carnaval... e eu tentei ajudá os cara, os cara né, pros cara não morrer. Os cara se revoltaram contra uma pessoa ali. Daí, eu peguei, saí fora, fiquei meio danado porque quebraram a Besta dos cara que tinha contrato prá levá nós de Besta . Daí, fui lá na Delegacia prá dá depoimento. E foi aí, que os cara se queimaram, porque acharam que eu fui na Delegacia prá entregá eles, só que se eu não fosse, lá respondê, no otro dia tava o Oficial de Justiça lá em casa, batendo na porta. Daí eu fui lá e tô devendo dinheiro pro cara ainda, à vista ainda, porque foi quebrado os vidro. Pior é que se ...o cara foi gente fina ainda, não foi mais atrás, dá queixa que não foi pago à vista. Se ele der parte, que não foi pago à vista, daí, quem se incomoda, sou eu! Daí, tem mais um motivo pros cara, ali ainda, que se chegá a abrí um processo prá eles ali, eu sei que eles piram de novo. Na rua do colégio me pegaram, ali, me deram um soco na boca. Parei, saltei correndo, mas, tavam bêbado. Se tão são, eles passa por mim e baixa a cabeça, mas, se tivê bêbado, daí é aquilo! Só, que eu tento fazê pelo certo, tento... não ... evitá passá por eles, mas, eu sei que a hora que eles passá por mim, é aquilo, né? Mas, daí, eu já... claro, tando na Igreja agora, tudo é mais calmo, eu tô mais calmo também!

É tri! É os dois, nessa parte é os dois, que nem... po que é os dois que vão na Igreja, né? Daí, o cara tá perto de Deus, toda hora porque é muita... com Deus o cara tem as coisa, sem Deus o cara não vai tê nada! E o mundão, do jeito que tá hoje, só tem uma escolha só, é se firmá ou não se firmá, que a rua tá matando, toda hora!

Não, eu sou batizado desde os meu 10 anos de idade, menos, ainda, faz anos que eu sou batizado na Igreja, só que fui muito cedo na Igreja, eu não cheguei conhecê, naquele tempo, eu não cheguei a conhecê a rua, sabe? Quando eu entrei na Igreja, era tri firme na Igreja, ia, tava tocando já no coral da Igreja, tudo, me batizei, tinha sido batizado com o Espírito Santo também, daí tava indo tri firme na Igreja, só que daí talvez eu tenha dado brecha prá tentação no mundo, que daí eu comecei aquela coisa ... no colégio ... de se juntar com os cara que não querem... nada com nada...

Quando a gente tá na Igreja, a gente não é impuro, né? Se o cara tá no caminho certo, o cara não é impuro. Daí comecei a me juntá com os ímpios, assim, daí comecei a conhecê o mundo... com os ímpio! Daí, comecei a conhecê um mundo que eu não conhecia: um mundo da bebida, um mundo do cigarro, um mundo das drogas, um mundo de várias coisa, assim. Daí foi indo, foi indo ... Daí, comecei a bagunçá no colégio, daí, chegava o dia de ir na Igreja, falava assim prá mãe: "Ah, hoje eu não vou, amanhã eu vou, daí não ia...". Chegava no outro dia e eu falava assim: "Ah, daqui a pouco eu vou, vai indo que eu já vou!" Daí eu ia, mas ia naquelas, assim... Me chamava prá ir tocá, que eu tocava violão, eu não queria, daí eu ia prá igreja, já ia com otro pensamento. Antes, eu ia prá Igreja assim, prá pensá em Deus mesmo! Daí eu ia, já começava a olhá prá guria, começava a tê uma sensação, pá! E daí, fui saindo da igreja, assim, aos poucos. Ah, daí, peguei e saí da igreja assim, e daí, pá, virei num mau elemento, comecei a fumá, comecei bebê, ia pro colégio e, em vez de ir prá sala de aula, ficava tomando

cachaça na frente do colégio, daí tinha uns lança-perfume, daí o cara ficava com lança-perfume no colégio, entrava na sala de aula cherando lança –perfume!

O texto narrado por DL fala por si, quase dispensaria interpretação. Num momento de decompressão e de *espírito alimentado* o jovem recompunha sua história de vida, remetendo os prováveis motivos de suas iras ou alucinações e não respeito às leis da escola à presença da bebida e da droga. Sua participação na igreja começou desde cedo, mas não era sua escolha e sim da mãe. DL tem necessidade de protagonizar suas escolhas, com autonomia, assumindo a autoria de suas ações, assim como o faz com suas músicas e com diferentes episódios de sua vida. Ele é o Mestre de Cerimônias de seu grupo de *rap*, *o cara que comanda o espetáculo, né?* Talvez por este motivo, por estar acostumado a coordenar ou a fazer uma coordenação colegiada com seus colegas de grupo, DL não *curte* submeter-se à autoridade, nem no trabalho, nem na escola. Os percursos de DL com a religião o motivaram para falar das suas escolhas entre dois caminhos: o caminho certo e o caminho errado:

Tem várias coisa certa, tipo se o cara tá com uma mina, não traí a mina, né? Isso é certo! Se o cara não traí ela, o cara tá muito certo! Andá pelo caminho certo também, andá pela paz! Tentá amenizá a história tal, isso é o certo! Não crescê os olhos prá cima dos otro, não querê sê mais que ninguém, isso aí, que é o certo! E passá mensagem positiva pros cara, né? Toda vez que eu vejo que um guri aí ... que tá se acabando nas droga, se eu consegui tirá ele das droga vai sê mais tri, né? Até Deus vai ficá mais feliz com o cara! Daí, isso é o certo, né? E o errado é aquela coisa toda ... usá droga, saí prá roubá, fazê ... que nem agora, eu sei que ele deixou a bicicleta aí, né (apontou para a bicicleta estacionada no pátio)? Eu sei que se eu levá a bicicleta dele, ele nem vai me achá mais no bairro, mas ele vai tá tri mal depois e ele vai precisá dela, né? E daí, tem otro que sabe que a bicicleta vai tá aqui, que a porta vai ficá meio assim, o cara vai, vem e leva a bicicleta, pá! O guarda não vai dá bola prá uma bicicleta, mas o cara tem que tê consciência que ... né?

A Igreja como instituição tem suas regras, mas produz uma subjetividade nas trajetórias de DL, conferindo-lhe a possibilidade de escolher, de refletir e de definir o caminho que deseja construir. Quando DL sente-se autor de suas escolhas, reage de modo a controlar a sua pressão interna e externa, fica *tri sereno*. Através da religião, o jovem encontrou uma forma para alimentar o seu



espírito e, como bonificação, teve também a possibilidade de continuar com o exercício das culturas juvenis, pois, com a extinção do Distima, passou a coordenar um grupo de *Rap Gospel*, junto à Igreja Quadrangular.

### **5.2.10 Entre tempos *tri calmos* e *tri agitados*, os percursos de DL**

A categoria *pressão* transversaliza os múltiplos trânsitos de DL e possibilita interconectar as múltiplas peças que compõem o mosaico de suas trajetórias, pois aparece entrelaçada com as “escolhas” que DL faz em seus percursos sociais e geográficos. Suas narrativas são acompanhadas de expressões de conectividade com outras situações, de modo a fazer comparações com outros fatos vividos por ele ou que ganharam significado nas suas representações sobre o seu cotidiano, como por exemplo, o *que nem*. Este recurso de linguagem é usado por DL com sentido comparativo, por “assim como”, levando o jovem a evocar outras situações para explicar suas experiências e posições. Os extremos, o paradoxo e o ambíguo se fazem presentes em várias frases iniciadas com a negação, para logo a seguir trazerem a afirmação, como por exemplo: *Não ... pode sê DL!* Esta afirmação, tomada sem a entonação da oralidade de DL, inverteria o sentido: “Não pode ser DL!”, ao contrário do que foi dito, ou seja, que o apelido poderia sim ser DL.

Percebe-se que a *pressão* é uma marca presente em vários momentos de sua vida, a qual apresenta tempos de calma ou de quietude – descompressão - e também tempos de inquietação ou agitação – alta pressão - chegando em alguns momentos a explodir, extravasando a pressão, mesmo que temporariamente, provocando a descompressão das tensões do cotidiano.

Por *pressão* pode-se entender o ato ou efeito de pressionar, de comprimir, de apertar, de aplicar uma força num corpo através de outro, no contato com ele<sup>27</sup>. A *pressão* é gerada pelo atrito interno de corpos ou moléculas em movimento, em agitação. À *pressão* é atribuído também o significado de tensão, de influência, de coação e de constrangimento moral. Com o calor, a tendência é que as moléculas se agitem mais e com isso a *pressão* se eleva, fato que pode

---

<sup>27</sup> Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa.

ser associado ao que DL refere ao dizer que tem o *sangue quente* e que *explode com facilidade*.

Procurando escavar os significados que DL traz em suas narrativas, relatando algumas reações que teve em suas trajetórias, como, por exemplo no trabalho e na escola, é possível encontrar alguns sentimentos que as etiquetas do estigma de *ser preto, usar calça larga e morar na periferia* provocaram e as formas de sobrevivência encontradas para superá-los. Em alguns períodos de sua vida, a *tensão* e a *pressão* foram descomprimidas através do uso das drogas, da entrega à bebida na *gurizada da esquina*, ou jogando a cadeira na professora e enchendo, ela e o colega, de tapas, quando se sentiu ofendido por ter suas etiquetas mais uma vez publicizadas: “ser preto e morar no Reolon”. Em outros momentos, o caldeirão permaneceu em temperatura branda e o curso da vida seguiu o seu caminho.

DL denunciava o racismo presente na cidade, pois, segundo seu entendimento, as origens étnicas de Caxias do Sul (imigrantes italianos) seriam motivos para o aumento da discriminação. Ao contrário do que afirma Soares (2004, p. 132) “um jovem pobre e negro caminhando pelas ruas de uma grande cidade brasileira é um ser socialmente invisível” - em terra de “gringos”<sup>28</sup>, ser preto é ser estranho, muito estranho, é chamar atenção, é ser ameaça de perigo à coletividade, é gerar insegurança, é provocar abordagens e *atraques* da polícia, é gerar medo. E isso perpassa nas palavras de DL.

O que a polícia faz é a repressão, como forma de abafar, inibir, reprimir a pressão do caldeirão, prestes a explodir. Para Luiz Eduardo Soares<sup>29</sup>, “seria utópica uma sociedade que prescindisse de repressão”. No entanto, continua ele, “a repressão virou palavrão, sempre associada a ditaduras e à negação da liberdade e da dignidade humana”. Para o antropólogo, há também a contrapartida, pois “uma visão libertária do mundo pode ser perfeitamente

---

<sup>28</sup> No dicionário do porto-alegrês, p. 138, “gringo” é uma expressão usada para referir-se a quem é natural da Serra, descendente de colonos italianos. Nunca se usa o termo para os norte-americanos, e apenas raramente para os estranhos em geral.

<sup>29</sup> **Cabeça de Porco** reúne reflexões etnográficas sobre violência urbana com depoimentos de jovens envolvidos no tráfico de drogas no Brasil. Entrevista concedida a Marcelo Monteiro. Disponível em : [www.coav.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1420&tpl=printerview&sid=11](http://www.coav.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1420&tpl=printerview&sid=11) Acesso em 13 jan. 2007.

compatível com a valorização positiva de determinadas práticas repressivas, desde que estas se dêem para proteger direitos e liberdades”. Entretanto,

(...) A repressão deveria ser o último recurso”. Antes dela, há um mundo a construir na linha da prevenção, com reinserção, educação e valorização pessoal. Se queremos que alguém mude, temos de lhe oferecer bases firmes. Ninguém muda se acreditar que é um lixo. Nós queremos exterminar a juventude pobre ou queremos integrá-la? Perdoar e dar a segunda chance significa também perdoarmo-nos a nós mesmos e dar-mo-nos a nós, enquanto sociedade, uma segunda chance. Não seria ótimo termos uma chance e escaparmos à culpa terrível de abandonarmos milhares de crianças às armas?

As repressões feitas pela polícia nas abordagens freqüentes à DL, acabaram por assumir a dimensão da pressão, com sentido de constrangimento e coação. Para escapar ao cerco da polícia, DL usava a estratégia do silêncio, ficava quieto, não falava nada, agüentava a pressão sem deixar extravasar nenhuma palavra, pois se *falar é pior, daí, responde processo por desacato à autoridade!*.

Mas, o silêncio não significava ausência de palavras. Na estratégia silenciosa de DL, como alguém com as marcas da periferia, do *rap* e da negritude da pele, muitas palavras são expressas, não na forma de verbo oral, mas na forma de um texto, de muitas palavras pronunciadas internamente, sem som. Palavras silenciosas que se movimentavam e se atritavam umas com as outras, entrelaçando os tempos do agora com os tempos do ontem e do amanhã. Com o atrito, geraram energia, propagaram raiva, produziram textos, aumentaram a *pressão do caldeirão*.

Os tempos-sentimentos contrastantes foram marcas em suas trajetórias. *Era tri massa trabalhá lá, mas também não era, sabe?*. Bom e ruim convivem. Bom trabalhar porque consegue o dinheiro e ruim porque tem que seguir regras, tem gozação dos colegas, tem discriminação, tem medidas de repressão, tem desconfiança, tem controle, tem o *princípio do desejo* e o *princípio da realidade* convivendo. No *princípio do desejo* (querer), a fome e no *princípio da realidade* (poder), o controle, as normas sociais, os limites materiais (PAIS, 2005, p. 319).

Para além da fome física, há a fome do espírito, por isso DL buscava na religião *o alimento para o meu espírito*. Segundo Luiz Eduardo Soares<sup>30</sup>, “[...] há uma fome mais funda e radical que a fome física: a fome de afeto, reconhecimento e valorização, elementos que alimentam a auto-estima e põem de pé um sujeito verdadeiramente apto a agir”.

As marcas de ser *estranho* já faziam parte do dia-a-dia de DL, provocavam sentimentos *tri ruins*, mas também geravam projetos de, num futuro breve, poder ser identificado não apenas pela estranheza da cor de sua pele, mas pelas visibilidades conquistadas através do *rap*. O alimento que DL procurou na Igreja estava associado à necessidade de reconhecimento, talvez, a começar pelo auto-reconhecimento, como elemento importante para constituição de seus processos identitários e para a difícil definição de *quem eu sou*.

DL vive os dilemas do tempo, num ritmo alternado por momentos de quietude e outros de inquietação, num movimento que, por vezes, é ascendente, por outras é descendente, *caminhando para frente ou para trás, para cima ou para baixo*, como ele mesmo refere. As experiências de DL indicam vivências contraditórias em relação ao tempo, caracterizadas por Melucci (2004) através da metáfora da “espiral”. No contrabalanço entre os seus tempos internos e os seus tempos sociais, o jovem vai constituindo suas múltiplas identidades.

A depressão se instala em DL, talvez como uma das primeiras respostas indicadas por Melucci (2004), frente ao permanente processo de escolha e de renúncia a que ele se encontra submetido, numa espécie de perda temporária do futuro, no momento em que teve que abandonar os projetos com o grupo e, mais tarde, retomá-los através do novo grupo de *rap da Igreja*, porém, com outras dimensões.

Num momento de serenidade, DL recompôs seu passado e refletiu sobre suas ações e escolhas, indicando novos caminhos, num contra-movimento ao período em que consumia seus tempos no mundo das drogas. A alternância entre os ritmos de tempos – *tri calmos e tri alucinados* – mesmo que DL não tenha a intencionalidade, acaba por constituir o que Melucci (2004) caracteriza como a quarta resposta ou comportamento dos indivíduos frente à escassez do tempo. Por longo período o jovem preencheu seu presente através de projetos de futuro,

---

<sup>30</sup> Id. Ibid.

sonhando acordado e espelhando-se nas trajetórias dos ídolos de seu estilo musical, também como uma das respostas aos dilemas do tempo.

Embora um caso não tenha a pretensão de representar o coletivo, as trajetórias de DL trazem elementos bastante representativos dos contextos de vida dos jovens pobres que moram na periferia de uma grande cidade, situada no interior do Brasil, especialmente quando se é negro numa terra de gringos. Ao final de 2006, DL mostrava-se sereno e compareceu num dos últimos encontros com uma folha extraída de um caderno escolar, no formato A5, com um *rap* narrando suas identidades. Percebi na atitude de DL mais um jovem fazendo reflexão de si a partir da pesquisa, pois isso ele já fazia nas músicas que *botava no papel*, levando-me a pensar sobre a responsabilidade dos pesquisadores no campo de suas investigações. Em poucas linhas, ele sintetizava horas de gravação:

**Quem é o DL?**

Uma pessoa muito tranqüila,  
 Compreensiva, que gosta de ouvir uma boa música,  
 que gosta de namorar.  
 Sou meio nervoso se me tiram do sério,  
 mas se não, sou tranqüilo.  
 Eu sou pelo certo e detesto o errado.  
 Gosto de quem gosta de mim.  
 Gosto de levar a vida numa boa.  
 Gosto de dançar break.  
 Gosto de falar sobre o Rap, Hip Hop.  
 Gosto de conversar com as pessoas.  
 Gosto de quem gosta de mim.  
 Um MC, de um grupo de Rap.  
 Não trabalha de carteira assinada.  
 Tenho meus problemas como todo garoto da minha idade.  
 Não gosto de ser mandado pelos outros.  
 Sou meio nervoso se me tiram do sério,  
 mas se não,  
 sou tranqüilo.  
 Eu sou pelo certo e detesto o errado.  
 Este é o DL.

Conversar sobre os *escritos* dos jovens foi uma parte muito interessante na pesquisa. Observar suas narrativas escritas em relação com narrativas orais causava-me curiosidades, em especial pelo detalhamento que DL e Preto faziam

sobre as palavras escritas, em tentativas de tradução dos sentidos de suas próprias narrações. Ao entregar a letra do *rap*, declarou: *Eu não escrevi quem é o Douglas...! Eu escrevi quem é o DL...! É uma coisa, mais ou menos, assim! É o que eu acho que eu sou, né? Não sei! Nem eu sei, quem eu sou, às vez! Tinha que botá alguma coisa, né? Veio isso no momento..*

No contexto da conversa, DL detalhou a origem do seu apelido remetendo aos sentidos das duas letras: o “D” e o “L”. As identidades do MC *rolam* entre o Douglas, um cara *tri parado* e o DL, *um cara mais ativo*:

Bá...DL é uma sigla “Z” (riso). Não, Douglas por causa que, assim, oh...O Douglas, ele não faz, muita coisa. O Douglas é *tri parado*, sabe? Que nem ... O Douglas é no colégio, quando eu estudava, daí: “\_ Douglas! Presente!” Bá, aí vacilou no tempo ali, daí, apelido pega, né? Tinha uma pá de apelido, e eu não gostava de nenhum. Uns chamavam de “Buiú”, outros chamavam de “Paçoca” e... “Buiú”, “Paçoca”, “Acerola”, “Laranja”... Bá, me chamaram, até, de “Zé Pequeno” já, e é uma pá de apelido que nem eu sei, porque dos apelidos, né? Daí, eu tinha feito uns “dread”, no cabelo, uma vez. Bá, daí, tem o meu irmão e o Leleco, Bá...Os home são *tri arriado*, mesmo, sabe? Daí, um chegou, assim: “Dread! E o otro nem sabia o quê que o um tava falando. E, eu tava sentado, assim... tipo, tá um aqui do meu lado, e o otro lá, na parede, daí, o da parede gritou: “Dread”. E o otro: “Loco”. Daí, veio um terceiro: “\_ DL” e apontou prá mim! Eu fiquei olhando assim, daí, eu bá... “ DL! Douglas Luiz;Dread Loco”. Bá, comecei a viajá na sigla, né? Comecei a inventá assinatura ... Não ... pode sê DL! Daí, ficô, começo a espalhá prá um, espalhá prá otro, e não era nem eu que espalhava, assim. Onde eu chegava, assim...” Bá, e aí, é o Douglas? Teu nome é Douglas”. Já completava, assim! Daí, já vinha um que tinha posto o apelido: “Como é que é, DL”. Ah, daí, já foi pegando, né? Ah, tem uns que não chamam de DL, ainda! Tem uns que chamam de Buiú, uns que chamam pelo nome, mas agora, quando o cara...dependendo onde que o cara vá, o cara já fala: “- Não, meu nome é DL”. Aí, o cara, até às vezes, o cara pára assim, os otros fica olhando, assim, toca o telefone: “ Alô, é o DL.” “Não, eu quero falá com o Douglas!” “ Tá, mas, é ele que tá falando”. Aí...Que tem pessoas que se conhece, tem pessoas que não conhece, né?

DL definiu as espacialidades para cada uma das partes que o compõem como jovem: para Douglas, a vida, a escola e o registro nos documentos oficiais; para DL, o *rap* e a posição de dianteira entre o grupo de pares:

Eu tento, até, às vezes, diferenciá, assim, usá o DL, mais, pro rap, e o Douglas, mais prá vida, né? Só que eu não consigo, mais! Eu prefiro o DL! Não ... que o DL é mais ativo, pá! É, o Douglas é meio parado, se eu agi como o Douglas, eu acho que fico prá trás de vários, mesmo! O Douglas conhece vários...O Douglas

conhece, mas o DL conhece mais! É duas personalidade...Não ... , não são duas personalidade, seria dois cara num só!

O jovem definia as fronteiras do seu eu e expressava sua preferência, não só pela sigla, mas pelo perfil de DL. A expressão *loco*, que dá significado a uma letra do seu apelido, representa suas pretensões e esperteza para não *ficá prá trás*. DL percebe que suas identidades são fragmentadas e que, nem por isso, é possível separar *porque são duas formas de ser numa mesma pessoa*. A partir das vivências e perfil do DL, o jovem conseguia dar significado às suas experiências e àquilo que julgava ser. Nesta polaridade, DL experimentava, ao mesmo tempo, um processo de identificação e de afirmação da diferença, dificultando a própria definição do seu eu integrado:

[...] Aí, se vai vê, todo mundo quase tem um apelido, né? E daí, o apelido do cara, o cara vai deixando o apelido, vai deixando o apelido, e esquece o nome! [...] O meu vai ficá, também, um dia. Ah, não, não vai, já é grande, o meu nome, daí, soltá mais um...Douglas Luiz Alves Noronha da Silva, aí vai ficá Douglas Luiz DL Alves Noronha da Silva. Tem que ser no meio.

As identidades de DL e de Douglas são contraditórias e concorrem também para a caracterização das temporalidades do cotidiano do jovem, de modo que ficava difícil definir-se por nome ou apelido, pois as identidades não são unificadas em torno de um eu coerente (HALL, 2003). Para garantir espaço para seus múltiplos eus, DL descreveu uma alternativa para a grafia de sua assinatura: *Prá assinar eu assino, faço um 'D' tri grandão, daí pequenininho, um 'L' tri grandão, Luis. Às vezes só faço DL, às vezes faço um monte de risco, várias assinatura ...* (demonstrou a assinatura simbolicamente na mão).

### 5.3 TRAJETÓRIAS DE BENHUR – B-BOY DE UM GRUPO DE RAP

#### 5.3.1 Retratos de Benhur

Benhur é B-Boy (garoto do *break*) de um grupo de *rap* e tem dezessete anos. Mora no Lado A, no Bairro Reolon há pouco tempo, desde que voltou a morar com a mãe, viúva, e com o irmão de seis anos, filho do segundo casamento, numa casa de cinco cômodos. Sua família é natural de Vacaria, município dos campos de cima da serra, distante 130 km de Caxias do Sul. Lá se ocupavam com atividades nos pomares de maçã.

Após a separação dos pais, teve múltiplos trânsitos entre a casa do pai, localizada no meio rural, no interior de Caxias do Sul, e a casa da mãe, fato que provocou o abandono da escola por várias vezes e o acúmulo de três anos de defasagem idade-série. O jovem tem outros três irmãos (duas moças e um rapaz), filhos do segundo casamento do pai.

Quando fizemos os primeiros contatos, em 2005, Benhur cursava uma T5, correspondente à sétima série do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Escola Machado de Assis. Na ocasião, tinha pretensões de ser promovido para a T6 até o final daquele ano e concluir essa etapa da escolarização básica, para depois seguir os estudos no Ensino Médio, no Instituto de Educação Cristóvão de Mendoza, escola pública localizada num bairro de elite da cidade, mas de fácil acesso aos jovens da comunidade. Trabalhava na construção civil, *puxando concreto em obras, desde os doze anos*.

A entrada no Ensino Médio teve que ser adiada, pois a promoção para a T6 e a conclusão do Ensino Fundamental não aconteceu ao final de 2005. No início de 2006, Benhur brigou com um colega na sala de aula, tendo o *rap* como pivô do desentendimento, e foi *convidado* a ficar em casa durante todo o primeiro trimestre letivo, devendo retornar no mês de julho do mesmo ano. Neste período, o jovem começou a trabalhar numa pastelaria do maior Centro Comercial da cidade, das 15h às 22h e, com isso, a intenção de concluir o Ensino Fundamental e ingressar no Ensino Médio foi novamente adiada, pois não há, na cidade, alternativa diurna em escola pública na modalidade Educação de Jovens e



Adultos. Benhur abandonou a escola. Embora não houvesse como conciliar estudo e trabalho, via sua situação de forma mais positiva, pois *fazer pastel é melhor do que puxar concreto* e, o ambiente de trabalho de um *Shopping* proporciona sociabilidades às quais Benhur não estava habituado.

Benhur é católico, mas não frequenta a igreja de sua religião de batismo. Por algum tempo, compareceu aos cultos da Igreja Universal do Reino de Deus, devido ao estímulo dado pelos pastores ao *rap*, que é sua opção de vida.

Seus tempos contrastam entre *as funções do dia a dia* e *o estar parado*. Estar parado associa-se a um período de baixa na construção civil, no início do inverno de 2006, quando não era chamado para *puxar concreto*. Seus tempos cotidianos organizam-se em torno: dos ensaios e apresentações de *rap*, dos trânsitos pela gurizada da esquina, do namoro, do trabalho e, quando consegue tempo para estar em casa, de fazer companhia para a mãe, assistindo TV e ouvindo *Rap Gospel*.

### 5.3.2 Trânsitos pelo *rap*

O trabalho, a escola, a religião e a família são transitórios na vida de Benhur. Suas narrativas informam tempos de envolvimento com o trabalho e outros momentos parados, tempos de morar com o pai e tempos de voltar para a casa da mãe, tempos de estar estudando e tempos de abandono da escola ou de ser convidado a ficar afastado dela. Nas turbulências destas transitoriedades, o *rap* é uma constante na vida de Benhur, é um projeto de vida que atravessa seus tempos cotidianos, ora com mais, ora com menos intensidade, sem nunca deixar de estar presente:

Ah assim, a dança prá mim ela é, sei lá assim é uma coisa que faz parte da minha vida, do cara entendeu? Tu sabe, que nem, agora eu não tenho mais muito tempo pro rap...e até a gente fica meio assim ... por causa que é o cotidiano da gente, né? Então tipo, fica aquela coisa que parece que tá faltando alguma coisa. Parece que falta um pedaço de mim, né? Então, que eu sou acostumado a dançá, né, faz tempo que eu danço, e ... e daí, parece que quando eu não danço ... parece que falta uma ... alguma coisa tá faltando, né?

O *rap* compõe a totalidade da vida de Benhur, que não se compreende como inteiro sem esta parte significativa de sua trajetória. Sem a dança, é como se uma parte de si tivesse sido amputada. O *rap* é o próprio cotidiano de Benhur, que começou a dançar sozinho, em casa, quando tinha uns quatorze anos:

Eu dançava sozinho em casa, daí os meus colega iam lá, eu tava dançando, aí eles gostavam... só *rap*. O *rap*, assim, a nossa dança é mais de movimentos inventados, sabe? Não existem vários movimentos, mas aí a gente tá sempre aperfeiçoando. E aí, a gente vai criando, em cima daquele movimento padrão, a gente inventa outra coisa. A gente conversa: hoje vamo na casa de fulano...a gente se...se entende.

Através dos movimentos do *rap*, Benhur mantinha dinamicidade em suas aprendizagens, com possibilidade de estar sempre criando, inventando, aperfeiçoando, a partir do movimento padrão, do conhecimento e das habilidades que já possuía. Os movimentos do corpo capturavam também os sentidos das palavras que estimulavam à escuta, à leitura e à pesquisa:

Então, tu escutando um *rap*, tu tá vendo o que aconteceu na vida dos cara. Tu vê o que eles te passam ... assim ... então, não tem como tu fugi daquilo, entende? Tu tá sempre em função, sempre ouvindo, sempre lendo, pesquisando...

No *rap* é assim ... tu tá sempre aprendendo alguma coisa, nunca tem um certo limite, sempre tu tá aprendendo alguma coisa ... assim ... sempre tem alguma coisa nova.

Dos treinos solitários e espontâneos, no aprender sozinho, veio a necessidade da interação, pois a dança ganha harmonia com o conjunto, com a sincronia dos movimentos com o outro. Agregou-se aos amigos e os ensaios passaram a ser coletivos, quase todos os dias, à noite, depois da escola, na casa de alguém ou nas esquinas do bairro.

Numa entrevista realizada em agosto de 2005, Benhur descrevia sua disposição para a dança. Mesmo depois de um dia inteiro de trabalho *puxando concreto* e das aulas na EJA, à noite, ele seguia para os ensaios. Benhur dizia: *O rap é minha vida, né? Às vezes eu até fugia da aula prá ensaiá.*

Os movimentos individuais não deixaram de existir, mas, no coletivo, compõem uma coreografia que comunica o que se vive, os sentimentos, representando um pouco do cotidiano da periferia. As palavras das músicas do *rap* são traduzidas em movimentos através da dança. Em articulação com os outros elementos do *Hip Hop* – o grafite, o MC e o DJ – a dança narra um texto sobre o cotidiano, através do corpo:

Ah, a gente dança na casa de alguém, duns colegas meu, ali. A gente dança assim, dança por dançá, por esporte. Vai quem qué. Agora de noite a gente vai dançá, quando sai mais cedo. Comecemo tipo vinte prá onze e vai até meia noite. Final de semana daí a gente vai nas festa, tem em vários lugares: às vez tem os evento no Parque dos Macaquinho, às vez na...no grupo dos piá, ali, que dançam rap, também vamo em algum lugar fazê...fazê...as apresentação. Daí a gente vai lá e dança... e assim vai.

Dançar por esporte, para o lazer, como forma de fruição, sem obrigação, pois *vai quem qué*, por escolha, por opção pessoal. Nessas ocasiões, mostrar as evoluções dos movimentos inventados, criados ou aperfeiçoados é importante e, para isto, tem que estar bem informado. O último domingo de cada mês, dia de passe livre, é uma oportunidade de exibição dos grupos dos mais variados bairros, num encontro que *reúne todos que disputam o rap de Caxias*:

Então, daí as vez é no ... é nos bairros, né? Sempre nos bairros. Tipo já foi aqui, aí, às vez é no Esplanada, às vezes no bairro Floresta, daí tem o encontro, daí faz .. os grupo de Caxias vão lá, cantam, dançam, né? Sempre no último Domingo do mês, das duas em diante, sempre assim, vai até umas seis, sete horas. Daí a gente pede autorização na prefeitura, aí fecha a rua.

As narrativas de Benhur comunicam que o movimento *Hip Hop* e, por consequência, o *rap*, como um de seus elementos, é auto-organizado, pois *não tem, basicamente, quem organiza, entendeu?*. Tem sim *aquele cara, que é o cara do corre, entendeu, que vai e faz*. Para organizar eventos, *tem que sê esse cara que tem, né, a sabedoria da rua*:

Seria o Meleco, o Dinoio que é aquele aqui do bairro, mais é eles... assim ... que faz os corre. Daí eles montam um palco, eles traz aparelhagem, então daí eles montam, daí a gente convoca os grupo, que tem ... tem a sabedoria de rua né, tem os poetas de vila ...

Benhur admite que haja dificuldades para manter-se no *rap*, desde o preconceito, a disponibilidade de um espaço para os ensaios, a falta de um lugar de encontro daqueles que curtem o *rap*, para mostrar à população que o *rap* não faz apologia às drogas. Não fossem os encontros mensais, auto-organizados pelos próprios grupos, poucas chances haveria para mostrar a cara do *Hip Hop* e do *rap* na cidade:

Eu acho assim que devia tê mais motivação, mais espaço prá ... prá podê mostrá, que nem ... outras pessoas dizê: “\_\_ Ah, não sei o quê... o rap só...ensina a fumá droga e matá...não sei o quê”. Eu também pensava assim, mas depois que a gente vê o que é, lá dentro, é totalmente diferente! Claro, não vô dizê que só tem gente boa lá dentro. Claro, sempre tem um que fuma e ... e...mata, roba...mas a maioria assim...se tu ir assim, dá uma volta prá vê, tu vai vê que não tem nada a vê. Desde briga, tudo. Se um amigo nosso vai brigá, a gente tenta apaziguá, tenta não brigá, resolvê na conversa.

A comunicação através de múltiplas linguagens é a essência do *rap*. Ela se faz através de palavras que procuram expressar o que se passa no cotidiano dos jovens da periferia, para que os que a vivem encontrem pontos de referência para fazerem suas escolhas e os que não vivem nessa situação a compreendam. As palavras de Benhur sobre o *rap* informam o que ele aprende com sua prática cultural. Informam também que as palavras sobre o cotidiano, expressas no estilo musical, também ensinam. Este é o objetivo do *rap*, comunicar, pois, segundo Benhur, o significado do *rap* é fazer uma *revolução através das palavras*.

A iniciação de Benhur no rap aconteceu por influência da Igreja Universal do Reino de Deus, localizada no centro da cidade, freqüentada por algum tempo, também, por outros jovens da pesquisa, como o DL, a Daiana e a Roberta:

Nós começamos na Igreja Universal, né? Comecei a freqüentá lá e tinha um movimento lá. Isso foi há uns dois anos, dois, três anos, não sei bem ao certo

assim... Mas faz bastante tempo, daí, lá, a gente, dançava, a gente escutava aquilo que eles tinha prá falá, né? Tinha os MCs do *Rap Gospel*, tudo assim em base da Bíblia, daí eles faziam as gincanas, também de B-boy, faziam as batalha.

Ah, assim ... eu via, eu via os outros dançá, né? Meus amigos, aí então eu comecei a me interessá, aí comecei a ir nos movimentos de *rap* e nós ia lá e dançava, né? Enfim, a gente fazia várias coisas assim, daí, então eu comecei a me dedicá bastante prá passá a dançá e aí tô até hoje.

A Igreja representou um espaço de expressão juvenil através do *Rap Gospel*. Uma vez criado o gosto pelo estilo, ficou quase impossível abandoná-lo. O problema era conseguir espaço para reunir os amigos e inventar ou praticar os novos movimentos.

O Bar Chapa Quente, localizado próximo à Rodoviária, era um dos lugares eleitos pelos jovens da periferia para exercerem suas sociabilidades em torno do *rap*. No entanto, devido a uma intervenção policial, o bar foi fechado, tendo como motivos principais a venda de bebidas alcoólicas a menores de dezesseis anos e porte de armas por seus freqüentadores. Benhur disse que houve injustiça no caso, pois uma arma foi colocada na mochila de um amigo seu, com intenção de incriminá-lo e, mais tarde, foi provado que o jovem amigo não tinha relação com o ocorrido:

Não, agora é só em casa mesmo, ou na esquina, com os meus amigo e a gente dança, dança assim ... em movimentos que, que a gente vê, que num espaço assim ... que a gente pode vê que eles deixa dançá ....daí, dança ali.

Além do *Rap Gospel*, preferência mais pessoal, Benhur inspira-se no grupo nacional *Os Racionais*, no MC Mano Brown e no falecido Sabotagem, ambos de São Paulo:

A gente escuta mais Racionais né, que até que esses dias, passou uma polêmica na TV que ele falava sobre ... dava ... fazia apologia ao crime, né? Então não, nada disso é verdade, entendeu? Porque, se for escutá o que diz a letra da música dele, fala tipo, que fala o passado dele, né? Que ele já roubô, matô, né? Então, daí hoje, ele, depois que ele começô a ouvi *rap*, começô cantá, aí sempre fala o que aconteceu na vida dele, antes e no final da música. Aí ele explica que

não é isso que tu tem que fazê, né? Não é prá usá droga, não fazê essas coisas assim, sabe? Então, não tem nada de apologia, ele fala só o que ele vê no dia-a-dia o que ele passô, né?

Benhur esclarece que muitas pessoas não entendem o conteúdo das letras do *rap* que costumam retratar o cotidiano. Só que *o cotidiano é muito, é muito pesado, é bastante tumultuado*. Benhur diz que *é difícil as pessoas entenderem o que elas não vivem e, daí, fica fácil, achá que o rap faz apologia à violência e à droga, entende?*.

Se o *rap* é *revolução das palavras*, é preciso prestar atenção no que as palavras dizem e isto envolve uma atitude de escuta e uma habilidade interpretativa, conquistada a partir da compreensão do contexto em que as palavras são pronunciadas. Mas pronunciar as palavras, escutá-las, ativa outro sentido: a visão. A pronúncia e a escuta da revolução por meio das palavras permitem ver a história, ver o cotidiano retratado na letra das músicas, comunicado com os movimentos do corpo, refletido no interior de cada um e, para que isso tudo se articule, *só experimentando* mesmo:

Ah é que assim, é que prá ... assim ... tu vê o cotidiano, entende? Tu vê no cotidiano que morte, assalto e droga e coisarada, então tu vê aquilo ali tipo um dia inteiro assim, aí tu chega em casa bota aquele CD ... assim ... de *rap* ... assim ... tu vê que o cara cantando ... assim ... tu vê o que ele tá falando, tu vê o que ele diz prá não fazê, entende? Então tu pega e tu, sei lá, fica abobado ... assim ... é uma coisa assim... que só experimentando!

Benhur justificou seu gosto e opção pelo *rap* porque as músicas lhe passam muita coisa. *Tem que prestá atenção, que as letra dizem muita coisa do cotidiano que a gente vive*. Como exemplo, cantou uma música e destacou que, no começo e no fim, a letra *fala de um menino que foi crescendo e se drogando e, no final da música, ele morre. Depois ele fala que não é prá fazê isso*:

Aquela música diz assim:

Um isqueiro, um cachimbo e um martelo  
Um menino acendeu.

Lá se vai sua inocência, delinqüência agora o dominou.  
 Amigo eu não acreditei, ao te ver assim  
 Você é só mais um dos muitos que morrem em vão.  
 Pensando em ser ladrão, com tiro no coração.  
 Volta e lembra da nossa infância.  
 Lembra de Deus.  
 Um pacto sagrado que você e eu juramos.  
 Só amar nosso Deus.

Interessante observar que as narrativas de Benhur alertam para a estrutura das letras do *rap*. Ele dizia que é necessário escutar do começo ao fim, pois a mensagem transmitida segue uma estrutura narrativa, com uma descrição inicial de um cotidiano pesado, tumultuado, vivido, sentido, para, ao final, chamar atenção para outro caminho a ser seguido, evocando valores de respeito à vida:

Até tem grupos que eu não me lembro o nome que fazem apologia, mas a maioria assim é sempre pelo certo, entende? Pode vê, tu escuta um rap, parece, bá, olha só o que esse cara tá falando: mataram não sei o que, mas se tu prestá atenção na letra, sempre no final, ele tá dando uma explicação do que aconteceu, entende?

No entanto, em geral, o que é reproduzido nestas músicas e repetido pelos seus consumidores são os refrões. Muitas vezes, os refrões têm como conteúdo o próprio cotidiano narrado, com ênfase na violência e nas drogas. Se se perder uma parte, por exemplo, o começo e o final, perde-se o todo da mensagem e pode ser reforçado o preconceito. Dar atenção apenas a uma parte significa, quase sempre, perceber uma visão parcial, separada do todo, amputada. Esta é a forma como o jovem procura explicar o elevado preconceito sobre o *rap*, por parte daqueles que não são do *rap*:

Ai, tem vários que escutam *rap*, dizem que o cara é bandido, não sei o quê, som de marginal, não sei o quê. Aí tipo se tu botá um guri do centro fazê um *rap* e um guri da periferia, tu vai vê a diferença. O que o *rap* do guri da periferia tá fazendo, ele enxerga o que tá no cotidiano dele, o que ele vê, gente se matando, roubando. Daí então, tipo se botá uma pessoa de fora, vai falá só o que ele tá vendo. Ah, não sei o quê, tipo aquele carro, vai falá só coisas materiais.

Benhur compara o conteúdo do *rap* composto por jovens da periferia com o *rap* dos jovens do centro, destacando que, muitas vezes, o conteúdo pode até ser o mesmo, mas com pontos de vista diferentes. Segundo ele, o jovem da periferia retrata o que ele sente a partir da situação que vive e vê todos os dias no seu cotidiano. Já o jovem do centro retrataria o seu olhar de fora, como alguém que julga os acontecimentos, muitas vezes, por sofrer a ação dos que moram na periferia, ou por reproduzir uma imagem que a mídia divulga em relação a estes jovens: *Então, eu acho...que eles... só fala o que eles vê, de fora, que tem gente robando, tem gente morrendo, a polícia invade, bate. Eu acho que isso tá errado, no ponto de vista das pessoas.*

O texto do *rap*, narrado ou interpretado por quem olha de fora, por quem não vive o cotidiano da periferia, faz um julgamento e produz um preconceito sobre o conteúdo das letras das músicas:

É preconceito, até eu já passei lá no Centro com a minha rôpa larga assim, ouvi falá, não sei o quê, parece bandido, não sei o quê. Mas eu ergo a minha cabeça.

Assim, tipo quem canta, tipo ele, como é que eu posso te explicá, ele desabafa na hora que ele tá fazendo a letra, tipo ele fala do que ele sente, ele tenta falá, como é que eu posso dizê ... assim ... uma forma de desabafá, passá a mensagem dele através da música.

Na opinião de Benhur, há um *rap* comercial, projetado para estimular o consumo do estilo musical que desconsidera as suas origens, mas não é esse o *rap* que ele curte:

Tem um, mas eu não lembro o grupo, que diz: Se o *rap* não der dinheiro vô assaltá um carro forte, não sei o quê, alta apologia ao crime, à droga. Tá, tem ... tem vários estilos de *rap*, tem um *rap* mais lento, tem outro mais louco, entendeu? Mas todos fala a mesma coisa, menos esses que quê vendê, simplesmente vendê.

Recorreu à letra de uma música composta por Fabiano, seu companheiro de grupo, para ilustrar o que disse na narrativa anterior:



Deixa eu vê, ai, tem .. mas eu não tô lembrando a letra agora. O nome da música é 469, diz que, fala do ônibus lotado, do dia do ônibus de graça, no último domingo do mês, aí fala: mal encarado entra no ônibus, pode sê um assalto, não sei o quê. Simula, tipo uma fala com um assaltante, tu é um assaltante, coisa assim, sabe? Aí, não, não sei o quê, eu sô um trabalhador. Tem várias outras músicas que falam sobre esse preconceito. Até o Fabiano tá fazendo uma música que vai ficá muito show, que fala da calça larga, que vários falam da calça larga, ele botô uns negócio lá, eu não sei dizê direito. Que tá imitando a bombacha aqui do Sul.

O preconceito à roupa e à imagem corporal do *rap* acontece, muitas vezes, por influência da indústria cultural, que massificou a calça larga. Com isso, o consumo acontece *sem tê um propósito*, como por exemplo, para facilitar os movimentos na dança:

A maioria vem por causa da modinha, vê o estilo de rôpa, ou querem andá igual coisa assim ... à maioria. Eu tipo, eu na verdade ... comecei porque eu vi os cara com o estilo de rôpa, comecei a me vesti igual, comecei a escutá, daí que eu vi que não é, não é aquela coisa, eu vô escutá por escutá, o negócio tem que tê um propósito.

Os adultos ... assim ... a maioria, entende? Eles acham porque usa uma calça larga, usa um pano assim, entendeu? Ah, aquele é marginal, ou é então ... não é nada disso, entende? Tem gente, claro, que fuma faz um monte de coisa, entende? Mas isso a gente costuma chamá dos modinha, é só moda, entende? Então, tem que tê o negócio no sangue, entende? Não é só tu botá um pano largo, um bagulho e saí, não sei o quê, sou do *rap*. Sei lá, muitos acham ... assim ... que olha aquele lá, com a calça lá, com o fundo lá em baixo. Oh, aquele lá é maconheiro, coisa assim, então eu acho isso totalmente errado.

É que assim ... ela surgiu nos Estados Unidos, né, a calça larga, então ela surgiu pro B-boy, entende, prá ele tê espaço prá dançá, né? Aquela coisa leve, entende? Agora, se usá mais prá estilo, né, mesmo, como se fosse aquela marca registrada, né? Mas antigamente era usada prá dançá, a calça larga, dava mais liberdade, era pano mais fino.

Benhur procura aprofundar-se no *rap*, buscando subsídios nos saberes dos componentes do próprio grupo e também pesquisando sobre o assunto, em revistas e na Internet. É um dos poucos jovens da pesquisa que acessa a Internet

para obter informações e faz isso nos horários de intervalo do trabalho, nas salas disponíveis no Centro Comercial em que se situa a pastelaria:

Eu leio bastante a revista Rap Brasil, às vezes procuro no computador e aí lá fala tudo sobre B-boy ... como surgiu, como ... fala bastante coisa, assim, sobre B-boy, sobre Mc ... enfim, tudo o que é o *rap*. São quatro elementos, né? O B-boy, o Mc, o Grafiteiro e o ..... DJ, então são quatro elementos, né?

Eu só danço, mas tem, tipo o Thuck, ele de vez em quando, ele risca também na pick-up, daí ele seria Dj também, né, no caso. Que nem, pick-up é um aparelho que vai o vinil, aí ele, ele tá rolando o som, aí em cima do som, daí ele faz umas colagem, sabe? Bota tipo outra música ou faz uns risco, né? Ele no caso, aprendeu sozinho, mas tem técnicas ... tem ... tem oficinas até no Orдовás.

Benhur refere-se aos saberes de Fabiano sobre o *rap*, um jovem que atravessa as trajetórias também de DL. Fabiano é um jovem servente de pedreiro que alimenta a rede de informações dos ingressantes do *rap* e é muito respeitado pelos mais novos:

Quando eu não sei, eu pergunto pro Fabiano, ele sabe bastante, né? Ele só dá uma força prá nós, né? E, tipo assim ... ele é o que tá a mais tempo na ... mais tempo ... que escuta *rap*. Ali, é ele então, daí se tem alguma dúvida, pergunta prá ele e ele sabe tudo, deve fazê uns dez anos já que ele tá em função, né? Mas só que ele não dança né, ele é só Mc.

O *rap* confere dinamicidade aos percursos dos jovens que o praticam, colocando-os diante de processos de aprendizagem que mesclam os saberes da vida com os conhecimentos formais. Eles aprendem pelo exemplo, observando os movimentos dos mais velhos e compreendem que, além de dominarem os movimentos, precisam da informação para que, de fato, se constituam como produtores culturais, assumindo o estilo como opção de vida, deslocada do mero consumo e reprodução cultural. Para que isso ocorra, é necessário evocar as competências da educação formal. Em suas buscas, em suas leituras e pesquisas, Benhur agregava argumentos para falar sobre a origem do *rap*, fato que se convertia em pauta de muitas conversas no grupo de amigos:

A gente fala de como começô, como as briga que havia naquela época, eram gangue, sabe? Eles brigava uns com os otro, aí eles decidiram pará com essas briga, né?. Aí, inventaram um outro estilo de dança, a batalha. Daí ataca, defende, ataca, defende. Daí, tipo, dançando, só que simulando uma briga, tem soco, tem chute, só que não se acertam, só gestos. Então, daí eles decidiram pará com aquela briga e começaram a dançá, em vez de brigá. Aconteceu lá no Brooklin. Numa favela que tinha lá, num bairro pobre, nos EUA.

Ah, isso a gente pesquisa nas revista que tem, a revista Rap Brasil fala bastante, todo ano sai uma, aí fala sobre os acontecimento, fala sobre várias coisa. Que nem, não sei se a senhora já ouviu falá do MVBill, até a revista que passô agora, desse mês era dele, até eu tô com ela na minha casa. Aí fala sobre tudo. Como é que começô, com a CUFA, tudo os projeto dele, é bem legal a revista. Não li toda ainda. Eu comprei, agora que tô trabalhando, posso comprá, né?

O emprego fixo, com carteira assinada, proporcionava ao jovem acesso ao consumo de alguns produtos culturais, como a compra de revistas especializadas em *rap* e algumas roupas novas, para atualizar a imagem vinculada ao *rap*. No entanto, com o horário certo para cumprir, suas atividades como produtor cultural cediam espaço para as urgências do cotidiano:

Ah, mudou várias coisas assim, mudou que no ano passado então eu tava, eu dançava mais freqüentemente, né? Aí com o passar do tempo, daí foi, mudando um pouco por causa do trabalho, né? Enfim, as coisas que vêm acontecendo, daí, eu tinha parado de trabalhar um pouco, daí voltei a dançá...e agora tô trabalhando de novo e agora tive que pará um pouco de novo e, agora, só sobra tempo de manhã e às vezes de noite. Mas tem também, tipo, noites em que volto e vejo os guri na esquina, dançando, falando do *rap*. Daí, tipo, eu paro e fico lá com eles.

Ceder espaço não significava perder importância, nem desaprender porque o *rap tá no sangue, né?* E não era bom diminuir a intensidade nos ensaios, pois, para manter a forma, era preciso estar *sempre em função*:

Ah, é ruim, é uma coisa que eu gosto, aí tem que largá de uma coisa que eu gosto, é ruim. Mas esquecê, eu não esqueço não. Tá no sangue, né? Agora eu danço, às vezes, de manhã assim, eu durmo até meio-dia, mas se não, eu tô sempre em função, sempre que sobra um tempo, assim, eu tô sempre em função. Eu sempre vô durmi com o rádio do lado, sempre fico escutando *rap*.

Aos dezessete anos, Benhur incorporava em suas trajetórias responsabilidades do mundo adulto e, ao fazer isso, suas obrigações profissionais o afastavam da escola e limitavam seu trânsito pelas culturas juvenis, situação que lhe provocava sentimentos ruins. O lugar do *rap* em sua vida foi narrado nos inventários dos seus tempos cotidianos, indicando sentimentos de apatia e de preguiça, contrastados com outros de vigor e alegria, associados aos envolvimento com o *rap*:

Domingo, dia 16 de abril de 2006:

Me levantei com preguiça, ouvi um *rap*, almocei e continuei ouvindo *rap*. Às 14h saí com minha namorada, fui até a casa do maninho dançar e conversar sobre *rap*, estava eu, o maninho, o nenê, o Jhoca e a Josi. Muito vigor, astral lá em cima e alegria. Aprimorei meus movimentos. Quase de noite, voltei prá casa e fiquei assistindo TV com minha mãe e com a Josi. Muito cansado.

Segunda-feira, dia 17 de abril de 2006.

Levantei às 10h, arrumei minha cama e fui cortar lenha na casa do vizinho. Tô alegre. De tarde, continuei cortando lenha até 15. Fui prá casa tomar banho e tomei um café. Tô com muita preguiça. De tardezinha, assisti TV com minha mãe e com meu irmão. Me sinto legal. De noite, fui dançar com meus amigos: Nenê, Maninho, Gordo e o Chuck. Voltei às 23h, fui para casa tomar banho e dormir. Estou disposto e alegre.

O *rap* é quase tudo na vida de Benhur ou, pelo menos, uma parte muito significativa. *Ah, quando danço tá loco, parece que ferve o sangue, dá um negócio, assim ... é muito bom, muito bom.*

### 5.3.3 Trânsitos pela gurizada da esquina

Por um bom tempo, os ensaios aconteciam na casa de alguém, o que não era considerado bom para os movimentos, que ficavam prejudicados pela limitação do espaço. A alternativa encontrada foi dançar nas esquinas no bairro, fato que passa a caracterizar os grupos como a *gurizada do rap*:

Ah, sei lá a gente se reúne, ali a gente troca uma idéia sobre *rap*, às vezes a gente leva um decorflex ali na faixa, a gente dança bota um som, ali na Rua Dez.

A gente puxa o som assim da casa de algum amigo, né, que tem um que mora ali perto na esquina, daí ele puxa uma extensão, bota o som ali e as vezes é à pilha.

É tipo, a gente se reúne assim, na parte da noite, das onze horas, meia noite por aí, aí de tarde assim, daí, às vezes eu não tô, daí mesmo assim eles se reúnem às vezes na praça, ali.

Os ensaios nas esquinas do bairro representam muita criatividade e re-fabricação dos espaços sociais disponíveis para serem praticados. Ao mesmo tempo, indicam atitudes ousadas, pois o barulho gerado pelo som nem sempre é compreendido pelos demais moradores:

Ah, barulho dá, né?. Só quando a gente faz festa aqui no bairro que tem tipo uma reclamação, nada em especial. A gente tá querendo montá uma crew, assim vê se dá certo. Crew seria um grupo...de B-boy, né, com os melhorzinho, prá dançá. Que nem, tem a crew de B-boy, tem a crew de Mc e a crew de Grafiteiro, né? Só que de Dj não, não tem, porque Dj é um elemento sozinho, entendeu?

Os outros jovens que dançam com Benhur – Robson, Tchuck, Gini, Mário, Max e Fabiano - trabalham na construção civil e não estudam. Abandonaram a escola por vários motivos e nenhum deles concluiu o Ensino Fundamental. Os horários para os encontros do grupo ficaram incompatíveis com os horários de trabalho de Benhur. Como todos moram no Bairro Reolon, ao chegar à noite, costumava passar na casa de algum deles ou na esquina onde estavam reunidos: *Agora temo pouco se reunindo, só às vezes, quando eu chego, do serviço, daí eu vejo que eles tão ali na rua, daí eu pego ... chego por ali e danço com eles.*

Os ensaios do grupo no “decorflex” (lâmina de borracha utilizada para revestimento de pisos residenciais) e na esquina, ao ar livre, costumavam atrair o olhar curioso dos meninos de menos idade, fato que era bem acolhido pelos *B-boys*, que ensinavam o que sabiam à nova geração de simpatizantes do *rap*: *Os gurizinho que vão olhá, vão lá e a gente ensina um pouco do que a gente sabe...*

Alugar o salão do Centro Comunitário, localizado no Condomínio Vale da Esperança, foi uma alternativa encontrada para garantir os ensaios nos dias de chuva e para manter regularidade nos encontros: segundas, quartas e sábados das sete às dez horas da noite, por trinta reais por mês divididos entre todos os

participantes. Os cinco jovens do Reolon descem até o CV e, segundo Benhur, não enfrentam problemas com as rivalidades entre os dois bairros. O *rap*, segundo ele, é bem aceito na comunidade, pois dá visibilidade a ela através das apresentações que os *rappers* do Reolon fazem pela cidade:

A gente foi ali, daí falô com a mulher, se ela ... se teria uns dias da semana espaço ali prá gente dançá, daí ela disse que tinha, daí a gente paga trinta reais por mês. Tipo, eu não tô dançando mais ali com eles, mas mesmo assim eu pago ali, prá ajudá.

Atitudes solidárias proporcionavam a expressão dos *guri do rap*, garantindo espaço para os ensaios. Mesmo sem ter o tempo de dedicação aos ensaios, *quem tá trabalhando e recebe, né, sempre ajuda, sempre dá uma mão.*

Além de dançar, *a gurizada do rap fica conversando, trocando idéia, escutando um som, fica ali até altas horas.* Segundo Benhur, não há nenhum líder que ocupe a posição de modo especial, mas há o Fabiano, um jovem que curte *rap* há mais tempo e que serve de referência para os mais novos, alimentando a rede de informações sobre o estilo musical: *A gente simplesmente vai um na casa do outro e diz: “- Vamo ir ali curti um som, dançá?” Daí vamo e a gente fica nuns três, quatro e quando vê tem vários.*

As reuniões dependem da disposição do grupo em dançar e se está chovendo ou não. Algumas combinações são feitas para freqüentar a esquina do *rap*. Não é permitido usar drogas, mas o consumo de álcool é praticado, com moderação: *A gente procura não usá droga, entende? Bebê a gente até bebe, entende? Mas não é aquela coisa ... assim... ah, vamo bebê prá enchê a cara, coisa assim. Não vô dizê que a gente não bebe, porque a gente bebe sim.*

A *sabedoria da rua*, expressão utilizada por Benhur, contribui para que os freqüentadores da gurizada da esquina desenvolvam atitudes cordiais com os moradores das imediações, especialmente com aqueles que sapateiam por causa do barulho: *Às vezes tem uns que sapateiam, daí a gente recolhe tudo e a gente entende, né? Que tem gente que trabalha, né? Ou a gente abaixa o som ou vai prá outro lugar, né? A gente sempre respeita.*

As narrativas de Benhur indicam aprendizagens de competências sociais na ocupação das esquinas pela *gurizada do rap*: *A gente aprende muita coisa assim, na rua, lidando com as pessoas. Se não dá para dançar numa esquina por causa dos vizinhos que reclamam aí, a gente pega o “decorflex” e vamos com ele prá outro lugar.*

Benhur produz uma narrativa positiva em relação à *gurizada da esquina*, diferentemente de Preto e DL. A necessidade de um lugar físico para realizar os ensaios do grupo gera a criatividade na reinvenção do espaço urbano, sobrepondo um revestimento de borracha ao asfalto das ruas, podendo-o transportar para outro lugar em caso de provocar incômodos nos vizinhos. Agregada à dança, outras sociabilidades acontecem na esquina do *rap*, como por exemplo, jogar conversa fora, beber “moderadamente” e respeitar combinações pactuadas em grupo, como não usar drogas. Na opinião de Benhur, estar na esquina, junto com a *gurizada do rap*, livra o jovem de muitas coisas, pois canaliza as potencialidades para a dança e para o aprimoramento dos movimentos do corpo que traduzem a *revolução das palavras*, retrato do cotidiano do jovem da periferia:

Como eu te disse, né, prá mim eu acho que me livro de muitas coisas, de drogas, de roubo coisa assim, porque eu sempre vivo assim ... num ... como se ... como é que eu posso te explicá ... assim ... é como aquele exemplo da laranja podre junto com as outras boas, então aquilo vai levando. Ali não, a gente se puxa e bota a dança em primeiro lugar.

#### **5.3.4 Trânsitos pela escola**

Assim como Daiana e DL, os trânsitos escolares de Benhur foram marcados por seus trânsitos familiares e por seus trânsitos pelo *rap*, respectivamente. Em sua trajetória escolar, o jovem abandonou a escola por múltiplas vezes, o que implicou sucessivas repetências e múltiplas idas e vindas nos estudos.

Tudo começou com a separação dos pais e com as mudanças de endereço, pois ora Benhur morava com a mãe, ora morava com o pai. Como as

trocas aconteciam durante o ano letivo, tinha problemas de adaptação ou de matrícula nas escolas próximas à nova casa. Além disso, o trabalho *na colônia*<sup>31</sup>, na casa do pai, tomava a maior parte do tempo do jovem que não conseguia freqüentar as aulas:

É que assim ... quando eu morava com meu pai, eu trabalhava na colônia, entende? Então ficava ruim prá mim ir pro colégio, prá mim estudá, né? Às vez eu parava, eu estudei mesmo direto, direto até a quinta série, aí depois eu comecei ... daí eu fui morá com o pai, aí foi ... daí fiquei morando um tempo na colônia, trabalhando, né? Daí, era lá na Terceira Légua. Aí não tinha tempo, entende? Aí não dava prá estudá, tinha que trabalhá.

Morar na casa da mãe facilitava a freqüência à escola, pois era possível trabalhar de dia e estudar de noite, fato difícil de acontecer morando e trabalhando na colônia, já que o trabalho na agricultura tem que ser feito de dia e não há escolas noturnas no meio rural, e havia dificuldade com o transporte para o meio urbano: *Aí, depois, eu voltei a morá com a mãe e comecei a estudá de novo. Aí voltei com o pai, trabalhei de novo e aí ... assim ... foi indo, né?*

No período em que ainda estava estudando, Benhur narrava uma predisposição positiva em relação à escola, dizendo: *Eu gosto, é bom*, porém, este *bom* não carregava o entusiasmo que tomava conta de seu depoimento quando falava do *rap*.

Os sentidos da escola para Benhur reproduzem um discurso socialmente construído enquanto uma possibilidade de mobilidade social: *A escola, hoje em dia, é tudo, né? Porque sem a escola... não faz nada muito bem. Prá catá lixo precisa tê o primeiro ... tem que tê ... o segundo grau.*

Para Benhur, conciliar trabalho e estudo era uma tarefa complicada, ainda mais quando se trabalha em serviço pesado: *Ficava difícil prá mim, ficava pesado. Bá ... era ruim ... era muito puxado prá mim.* No período em que estudava, embora com o acúmulo de cansaço, após um dia inteiro de trabalho seguido da jornada escolar noturna, Benhur seguia, com muito entusiasmo, para os ensaios do *rap*, buscando o vigor para a sua vida, antes de voltar para casa e se entregar ao sono.

---

<sup>31</sup> Expressão utilizada na região da serra para se referir a meio rural.



As narrativas produzidas sobre a reprovação do final de 2005 indicam um sentimento negativo, que se associa ao aumento das dificuldades para conseguir um bom emprego em virtude do seu baixo nível de escolarização:

Foi ruim né, assim ... como minha mãe sempre dizia, né? “\_\_Sem estudo a gente não consegue nada, né?”. Então ali (na pastelaria) eu consegui mesmo só por causa de ... não precisá de estudo, né? Se precisasse, não teria conseguido. Até eu tentei ... em vários lugares ... assim ... mas, sempre pedem estudo, né,.... aí fica ruim.

Nos seus sonhos de futuro, Benhur projetava a promoção da T5 para a T6 e, conseqüentemente, a conclusão do Ensino Fundamental, no final de 2005. No entanto, o sonho de conclusão da escolarização obrigatória teve que ser adiado, pois o jovem não conseguiu a promoção desejada. Abandonou a escola por quase um mês e retornou, mas *não deu: Aí eu acabei parando de estudá de novo, daí eu voltei de novo, no mesmo mês, aí não deu, aí eu fiquei, né? Reprovei, aí comecei de novo.*

Em 2006 iniciou o ano letivo ainda numa T6, etapa correspondente à oitava série e, logo no começo das aulas, foi convidado a permanecer em casa devido a uma briga com um colega por causa do *rap*:

É que assim ... aí eu tava na sala de aula, né? Tava ouvindo *rap*, né? Daí um colega meu disse: “- Bá meu, baxa isso!” E não sei o quê, sabe? Só que ele falou grosso, né? Daí eu disse bem assim: “- Não vou baxá!” Não sei o quê, daí ele disse: “- Se tu não baxá vou fazê tu engoli esse rádio!” Daí ele veio prá cima de mim, aí eu ... não ... peguei ... eu não ia ficá quieto! Daí eu peguei e me defendi e daí a gente brigô na sala, aí eu fui suspenso um tempo.

Com a impossibilidade de conciliar novamente estudo e trabalho por causa dos horários do novo emprego, Benhur, apesar de já estar autorizado a retornar à escola, optou pelo trabalho e por mais um abandono da escola: *Daí quando eu voltei ... eu voltei ... daí veio a resposta de lá ... da ... do meu serviço, daí eu comecei a trabalhá lá.*

Mesmo que a briga por causa do *rap* não tivesse atravessado seus trânsitos escolares, Benhur teria optado pelo trabalho: *Acho que mesmo assim eu teria que pará de estudá por causa do serviço, né?*

Fazendo uma análise da situação que motivou seu afastamento, Benhur dizia-se arrependido por ter perdido o controle e por ter brigado: *Ah, sei lá, me sinto assim meio arrependido, sei lá, é coisa de momento, o sangue ferve! Eu me sinto meio chateado, por tê brigado.*

Novos projetos foram traçados para voltar a estudar. Buscar a compensação da defasagem idade-série num curso supletivo, no turno da manhã, fazia parte dos planos do jovem, embora admitisse que a alternativa era pouco viável, pois teria que se matricular numa escola privada, não havendo alternativas, nas escolas públicas, de oferta do Programa de Educação de Jovens e Adultos fora do turno da noite: *Na verdade eu vô pegá e fazê o supletivo no Culturão, daí eu termino tudo.*

Não voltar a estudar não significava deixar de aprender, pois Benhur constituiu uma rede onde buscava informações, tendo o *rap* como mobilização para a leitura e a escrita, por exemplo. Nos intervalos entre um turno e outro de seu trabalho, permanecia no Centro Comercial e acessava os computadores que estavam à disposição do público para manter-se atualizado sobre o *rap*: *... eu procuro me mantê informado, né? Eu pago no shopping, né? Ou, que nem, agora tem ali no shopping ... tem um de graça também ali ... no Iguatemi, daí à vezes eu vou pra lá cedo e aí fico lá até dá a hora.*

A identificação de Benhur, com o *rap*, fonte da construção de conhecimentos do jovem, passaria, quase despercebida nos seus trânsitos pela escola, não fosse o episódio da briga: *Não, eu acho que ninguém sabe, eu acho, né? Pelo menos prá mim nunca vieram perguntá ... assim ... nunca me falaram nada.*

### **5.3.5 Trânsitos pela religião**

Os trânsitos de Benhur pela religião são conectados ao *rap*. O jovem identifica-se como católico, porém freqüentou por um bom tempo a Igreja Universal do Reino de Deus, localizada no centro da cidade, assim como DL. Sua iniciação

pela religião evangélica ocorreu por iniciativa dos pastores, que buscavam os jovens do bairro todos os sábados e os transportavam de ônibus para fazerem a animação de seus cultos, com ênfase no *Rap Gospel*. Portanto, o que atraiu Benhur à igreja foi a possibilidade de praticar o *rap*, não os seus princípios religiosos: *Eu fui lá porque eles falaram que ia tê um movimento de rap lá, daí eu fui vê como era né, até um tempo atrás eu tinha sido ... eu ia bastante lá, né? Daí eu parei de í lá.*

Participar de alguma coisa religiosa era considerado como algo importante para Benhur e,

...se tivesse associado ao que o cara gosta de fazê, fica melhor, motiva mais: Sei lá, assim, todo mundo, eu acho que todo mundo tem que tê alguma coisa assim prá... prá participá ...numa coisa religiosa. Eu vô na igreja da...da Universal, né, que lá daí tem as gincana, daí a gente dança também prá eles lá, tem esse espaço lá.

Após um tempo participando dos cultos, Benhur se desinteressou e optou por praticar o *rap* em casa, no grupo de amigos, na *gurizada da esquina*. Parou de freqüentar a Igreja Universal porque não gostou da idéia de associar religião com arrecadação de dinheiro:

Parei porque ... sei lá ...não gostava porque ... entende? Eles ... como é que eu posso dizê ... assim ... não desmerecendo, entendeu? Cada igreja é uma igreja. Não tô criticando nem nada, mas tipo tu ia lá, aí eles dizia que era prá dá dinheiro, não sei o quê, que Deus ia dá em dobro, não sei o quê. Mesmo que a gente não tinha eles, falava que era prá pedi emprestado prá alguém do lado, coisa assim, então ... isso não fechô comigo, entende? Não fecha comigo.

Porém, tampouco, o jovem procurou outra forma de prática da espiritualidade. O *alimento para o espírito* mencionado por DL em seu depoimento era conquistado através de outras formas. Não freqüentava uma igreja, mas ouvia sempre o *Rap Gospel*, deixando o conteúdo das letras penetrarem em sua mente. Também valorizava a dança como uma espécie de religião. Através dela, traduzia em movimentos físicos a *revolução das palavras* que, por sua vez, refletiam um cotidiano vivido, percebido e concebido por aqueles que vivem a periferia.

### 5.3.6 Trânsitos familiares e afetivos

Os trânsitos familiares de Benhur seguiram numa certa normalidade até o momento em que seus pais se separam. A partir dos dez anos, quando estava na quinta série, teve períodos de alternâncias no seu endereço: morou por três anos com o pai, foi para a casa da mãe e permaneceu por um ano, depois voltou a morar com o pai por mais dois anos. Quando completou quinze anos e com a morte do padrasto, o jovem passou a morar definitivamente com a mãe. Disse que mudava tanto por que enjoava: *Mudava... assim... de bobera de criança ... enjoava ... sei lá, assim ... aí sempre de um lado pro outro.* A mãe é uma referência positiva para Benhur e morar com ela possibilitou a volta aos estudos:

Acho que é melhor tá com a minha mãe, né, porque agora ... daí, então, trabalhando eu vô pode estudá normal, senão se eu tô lá, como o meu pai: vô trabalhá na colônia, aí não vô tê nenhum tempo prá estudá, né?

A mãe é uma grande incentivadora de seus trânsitos pelo *rap* e considera que a dança salvaguarda o filho dos perigos da rua. A narrativa da mãe, expressa por Benhur, em relação à esquina, generaliza este espaço e, provavelmente, as gurizadas que o utilizam para o exercício de suas sociabilidades, como um lugar que ameaça. A visão da mãe reforça e reproduz a compreensão do senso comum sobre a gurizada da esquina, contraditoriamente ao que Benhur narra sobre suas vivências com a *gurizada do rap*:

A mãe tá sempre me motivando, né, a dançá, não pensá em droga, coisa assim, né, robá, matá, isso ela sempre me ensinou desde pequeno. Ela diz que acha “ - Melhor que eu te veja dançando do que tá aí nas esquina fumando”, coisa assim.

O pai continua morando na colônia, agora em Caxias do Sul, mas não trabalha mais nos parreirais e nos pomares de caqui. O tempo de estar com a mãe é partilhado em frente à tela da televisão, assim *a gente se faz companhia, um pro outro e conversa também.* O pai de Benhur nunca o viu dançar e pouco sabe sobre sua identificação com o *rap*. Poucas referências são feitas à figura paterna nas trajetórias narradas por Benhur.

A namorada de Benhur, Josiane, quinze anos, ganha bastante espaço nos inventários dos usos dos tempos cotidianos do jovem e, por conseqüências, nos seus mapas de trânsito. Como ela mora noutra bairro e estuda no Ensino Médio, os encontros para o namoro ficam dificultados, então, quando não é Benhur a estar na casa da menina, é ela quem vem para sua casa: *Ela vem bastante prá cá nos final de semana, né?. Até essa semana que passou aí eu tava ... essa semana intera na casa dela, né? Daí é mais perto prá mim, que ela mora lá, daí eu ia de lá pro serviço (Shopping).*

Nos grupos de *rap* por onde Benhur transitou não há meninas que atuem como produtoras culturais. A presença das meninas acontece pelos trânsitos afetivos, acompanhando os namorados nos ensaios e apresentações em eventos. Benhur diz que não dá para ter ciúmes do *rap*, *porque aí, cabe a ela pensá, porque eu conheci ela já era assim, né, porque o rap ... sei lá, é uma forma de vida, né?.*

Benhur dizia que Josiane se interessava pelo *rap* e procurava ler para se manter informada sobre o estilo musical que o namorado adotou como forma de vida: *não, ela se puxa, ela escuta, ela lê bastante, né?. Quando ela pode, quando ela tá aqui, sempre ela tá assistindo. Tem também a namorada do Max que vai lá nos ensaio, né? Daí ela não fica sozinha.*

Benhur informa que Karina, namorada do Tchuk, é a *única B-girl que tá se saindo*, se formando na cidade. Benhur justifica a quase ausência das meninas no *rap*: *Não, é difícil, porque a menina ... assim ... acho que ela tem vergonha coisa, assim, como é pouca menina, então elas quase que fica meio assim, né, de dançá: “ \_\_ Ah, só eu de menina!” Aquela coisa, sabe?*

Benhur expressava a existência de uma relação fraterna entre os membros de seu grupo e as namoradas que acompanham os ensaios e as apresentações em eventos:

Não, a gente é como se fosse uma família, entende? Não tem aquela coisa ... assim ... todo mundo brinca com todo mundo, até a gente sai, aí eu danço com a Karina, danço com outro, mas nada a vê ... assim ... tudo aquela coisa, como se fosse irmão ... assim.

Com um ano e pouco de namoro, Benhur e Josiane, mantinham intimidades com o consentimento dos pais. O jovem falava com naturalidade das intimidades com a namorada e de como ocorreram as negociações para partilhar a mesma cama, já que ambos costumavam passar algumas noites da semana um na casa do outro:

Ah, tipo assim, quando a gente começô a ficá assim, aí eu falei prá mãe que tava ficando com ela, até a mãe no começo era meia contra, sabe como é que é mãe?. Prá mãe tu é sempre o bebê. Daí, então a gente foi ficando, foi ficando, eu falei prá mãe que a gente ia começá a namorá, aí ela quis conhecê eles melhor, aí a gente marcô um dia, ela foi lá em casa, a gente conversô tudo. E aí, depois, eu fui conhecê a mãe dela, aí a mãe dela gostô de mim tudo. Foi muito simples, só no começo, no começo o cara não conhece muito a pessoa, querem conhecê, acham que ela, como é que eu posso dizê ... assim ..., ah, esse negócio de mãe. As duas querem protegê a gente é o papel delas, né? Aí a gente começô a se entrosá, pousava lá, aí a gente não dormia junto, ah, eu dormia tipo no chão e ela na cama dela, no mesmo quarto, aí depois sei lá, quando a gente viu, tava dormindo junto (risos). Quando a mãe dela fico sabendo, não falô nada, né?

O jovem demonstrava informação adequada para preservação da saúde do casal e prevenção da gravidez. Falava que usam preservativos e que Josiane resistia em tomar anticoncepcional, pois temia engordar. Sua narrativa demonstrava uma atitude co-responsável no sentido de buscar alternativas para reforçar os cuidados para evitar qualquer acidente de percurso:

Ela não qué usá pílula, porque diz que vai engordá, mas eu vô vê como é que funciona, diz que tem uma injeção que faz, e dura trinta dias.

Sei lá, a camisinha, como é que eu vô te dizê ... assim ... no meu ponto de vista, não é cem por cento segura, então é bom usá a camisinha e o anticoncepcional, eu falo prá ela sempre! Sei lá, eu acho que mais seguro seria usá os dois. Não aconselho, tipo tomá anticoncepcional e não usá camisinha. De repente vai que ela, tipo ela tá tomando, vai que ela esquece de tomá um dia, coisa assim, aí sei lá.

Benhur dizia que não gostaria de ser um pai precoce, pois era *muito cedo* e ele tinha muitos projetos de futuro. Afirmava também que sempre falava tudo abertamente com a mãe e que era ela quem alertava e ensinava como ter

cuidado para não engravidar a namorada: *Ah, sei lá, a mãe sempre ensina. Nossa relação é boa, não tem mistério. Ela fala, o que ela não tá gostando ... ela chega e fala. Sei lá, o que eu acho que ela tá errada, eu também chego e falo.*

### 5.3.7 Trânsitos pelo trabalho

Para Benhur, *o trabalho é uma forma de sobrevivência*. Para sobreviver então, era justificável abandonar a escola, deixar a formação escolar esperando e seguir trabalhando, tendo um serviço, *puxando concreto* ou *espichando massa*, fazendo pastel.

Em seus dezessete anos, Benhur já tivera vários trânsitos pelo trabalho: como agricultor, como *puxador de concreto* e como *pasteleiro*. No primeiro e no último, a incompatibilidade com os horários da escola impediram conciliar estudo e trabalho. No segundo, com muito esforço de concentração e com a descompressão que vinha a seguir, *dava prá encarar a escola de noite, mas ficava muito cansado*.

Dos três empregos, fazer pastel era o mais agradável, especialmente pelo local de trabalho, num centro comercial. O desconforto em ficar em pé por mais de dez horas diárias era minimizado pela circulação no espaço do *shopping*:

O trabalho tá bom. Ah, é um serviço bom até. Não é aquela coisa assim ... cansativa, entendeu? É ... tipo ...só é ruim assim ...que tem que ficá em pé o dia inteiro, entendeu? Aí, então, tuas perna ... dói ... tuas costa ... assim tem que sê de joelho em todo momento, mas é um serviço bom assim ... um lugar assim ... que tu vê bastante gente diferente, sempre tem movimento, né? Então não é aquela coisa entediante.

O dia de receber o primeiro salário foi comemorado, pois afinal, depois de muito tempo, entrava dinheiro para pagar as contas, para ajudar a mãe e para comprar algumas peças de roupas novas:

Eu comprei uma calça prá mim, comprei um boné, aí paguei as minha conta dei um dinheiro pra mãe. As minha conta era uma mochila, umas roupas que eu tinha comprado uns tempo atrás, tinha uma prestação de um aquecedor e mais uma quantia que eu devia prá um amigo meu, que eu tinha pedido emprestado um tempo atrás.

A solidariedade no empréstimo de dinheiro entre os amigos era uma atitude comum entre os jovens da pesquisa, incluindo a devolução dos valores tomados no empréstimo. Mesmo que demorasse algum tempo, eles honravam os compromissos.

O cansaço em permanecer em pé e *caminhar de um lado pro outro* dentro da pastelaria era compensado pelo convívio com os colegas de trabalho dos demais estabelecimentos da praça da alimentação:

Ah, é bastante movimentado, caminha o dia inteiro, bastante cansativo, mas é legal, convivo com o pessoal, é todo mundo saudável. A gente tá, tá sempre rindo assim, né? A gente tem quinze minuto só prá janta, né? Daí, a gente ganha os vale refeição, vale dois pastel, vale Mc Donalds, né? Daí, prá não enjoá, a gente se troca, né?

O desejo em permanecer no trabalho era grande, mesmo que não desse para voltar a estudar, o dinheiro que ganhava *dá pra sobrevivência e pra aliviá a carga da mãe, né?*:

Bá, eu tenho que ficá, né, senão depende só da minha mãe é ruim, né? Até eu tenho um monte de conta prá pagá, então eu tenho que pegá e trabalhá, né, pra podê tê as minhas coisa e não ficá dependendo dela, né? Que nem, eu compro ropa prá mim e dô um poco prá mãe, né? Eu compro prá mim, pago as minha conta e o que sobra eu dô prá mãe.

O respeito e carinho de Benhur pela mãe perpassaram todas as entrevistas, num reconhecimento ao lugar dela em suas trajetórias. Próximo ao final do mês, o dinheiro acabava, mas *já tem a certeza que já, já vai recebê de novo, né? Que nem, puxá concreto nunca era certo, nunca sabia se ia tê ou não tê dinheiro*. O trabalho com carteira assinada permitia ampliar os sonhos e projetar o futuro, mas tinha o serviço militar pela frente e isso poderia ser um impeditivo que dificultaria conseguir emprego:

Se eu mantê um serviço fixo, agora ... depois que eu escapá do quartel ... então meu projeto é eu continuá dançando, vô pode pegá e trabalhá na Frasle, ali, que



meu pai ficô de consegui prá mim, daí eu vô construí minha casa, enfim, né? Saí debaixo da asa da mãe ... e vivê minha vida, né?

Com a presença de Josiane na vida de Benhur, ele desistiu da idéia de voltar a morar em Vacaria e não quis mais saber da área rural, no inteior de Caxias do Sul. A casa seria construída em qualquer lugar: *onde der, né, porque de colônia, chega!*.

Benhur percebia que as responsabilidades começavam a chegar em sua vida e, talvez, sua definição do que é ser jovem, expressa em 2005 começasse a passar por uma transição, pois *quando o cara é jovem, envolve menos responsabilidade e mais divertimento, né, mas com o passá do tempo, as coisa vai mudando, né?. Agora começa vim as responsabilidade, né?. A partir de agora, tem que trabalhá um pouquinho mais, né?*

### **5.3.8 A pressão do cotidiano comunicada na revolução das palavras**

Através de suas narrativas, Benhur denuncia um cotidiano *muito pesado e muito tumultuado*. Não bastasse o peso de seu trabalho por longos cinco anos na construção civil, iniciado quando ainda era uma criança, *puxando concreto*, há também toda a carga de violência, disputas e ausência de recursos para viver *a e na periferia*. O recurso de que dispõe como jovem é “fazer uso de si próprio”, como sinaliza Charlot (2000). Mas a vitalidade do jovem *B-boy* é revitalizada e alimentada cotidianamente pela sua entrega ao *rap* e pela forma como vai dinamizando sua vida em torno dos efeitos que o *Rap Gospel* provoca em sua subjetividade e em seus processos identitários. Diferentemente de DL, que extravasava a *pressão do caldeirão* através de agressão, violência ou depressão, Benhur alivia o peso de seu cotidiano escutando *rap* e transformando as palavras em movimento com o corpo.

Mesmo quando estava *parado*, sem trabalho e longe da escola, Benhur dinamizava sua vida através do estilo e da sua opção pelo *rap*, através do qual encontrava um espaço de fruição e de criação. Segundo Dayrell (2005, p 291), o estilo para os jovens “se coloca como um dos poucos espaços onde podem

exercer o direito às escolhas, constituindo, para grande parte deles, um modo de vida”.

A busca permanente pela informação por caminhos conectados às competências adquiridas na educação formal (através da leitura e da pesquisa na Internet ou em revistas) e da educação informal (o grupo de pares na figura de Fabiano), lhe permitia aprimorar e aperfeiçoar seus conhecimentos intelectuais, suas competências físicas para desenvolver sua arte e suas competências sociais, aprendendo a lidar com as diferenças dentro do grupo.

As palavras do *rap* afetavam as subjetividades de Benhur, com mudanças visíveis em seu estado de humor (para cima) quando envolvido com sua cultura, quer nos cantos das esquinas, quer no canto de seu quarto prestando atenção às letras das músicas, numa espécie de “pedagogia da palavra”, conforme denominou Dayrell (2005, p. 292). Este autor ressalta o sentido formativo do *rap*, que se gesta entre os jovens que o adotam como estilo: “Uma pedagogia da palavra, nas letras, por meio das quais não pretendem impor uma compreensão da realidade, mas “fazer o cara pensar””. Dayrell (2005, p. 292)

Esta pedagogia poderia ser associada à *revolução das palavras* referida por Benhur como o significado do *rap*. Etimologicamente, do latim, revolução pode significar: ato de revolver, giro, passagem sucessiva (de um corpo a outro), *rolar para trás, enrolar*. Mas, revolução pode também estar associada à transformação que, no caso do *rap*, aconteceria pela intenção de informar, de comunicar *o que se sente e o que se vive no cotidiano da periferia*, para inverter o olhar do senso comum para aquela realidade social, ou, para colocar os sujeitos que vivem a situação de opressão, preconceito e discriminação frente ao espelho. Os sentidos de revolver e de passagem sucessiva, combinados com o sentido de transformação, podem traduzir as intenções das palavras comunicadas no *rap* e, de modo reflexivo, provocar o *giro e rolar para trás*, através do reflexo que se projeta ao olhar-se no espelho.

Segundo Dayrell (2006, p. 96), “ao narrar o cotidiano da periferia e seus problemas numa poesia clara e direta”, os jovens passam a se identificar, vendo nelas uma forma de elaborar as próprias experiências vividas”. A intencionalidade da “pedagogia da palavra” é praticada através do respeito à diversidade,

propondo ao outro a interpretação do significado das palavras, de modo que ele “pense por si mesmo e tire suas próprias conclusões” (Dayrell, 2005, p. 292).

Através do *rap*, na linguagem do *break*, Benhur assume papel ativo de criador e não apenas consumidor passivo do estilo. Ele não projeta ser famoso, tampouco pretende seguir profissão como DL. O *rap* é *um esporte, um lazer*, uma parte importante de si. Sem o *rap* Benhur não se sente inteiro. Nas suas trajetórias, a linguagem religiosa se fez presente para reforçar a expressão juvenil e na arte produzida e consumida a partir de sua cultura (Novaes, 2004, p. 290). Ele produz e consome o *rap* através da dança e da escuta do *Rap Gospel*. Sua espiritualidade não é mais praticada na Igreja, mas em casa e na esquina, dançando e escutando a *revolução das palavras*.

Apesar de ser *gringo* (descendente de italianos), Benhur também narrou situações vividas com o preconceito, em função de ser da periferia, da sua roupa e da sua estética *rap*, ampliando o peso do seu cotidiano. O preconceito também estava presente na interpretação que as pessoas faziam das palavras do *rap*. Segundo Soares (2004, p. 123), “o preconceito provoca invisibilidade na medida em que projeta sobre a pessoa um estigma que a anula, a esmaga e a substitui por uma imagem caricata que nada tem a ver com ela, mas expressa bem as limitações de quem projeta o preconceito”. Se as pessoas têm limites na compreensão do que significa viver na periferia, então, a “pedagogia da palavra” justifica-se como uma das tentativas de diminuir o preconceito.

Benhur não cresceu na periferia, mas encontrou no *rap* as respostas às suas necessidades de pertencimento e elementos que contribuem para sua construção identitária. Ele vive o presente e faz projetos de futuro, porém, não preenche seu presente com projetos, convivendo de forma aparentemente pacífica com os dilemas do tempo, aceitando que há uma distância entre os “princípios do desejo” e os “princípios da realidade” (Pais, 2005, p. 319). Ele quer muitas coisas, por exemplo, voltar a estudar, mas o contexto lhe indica caminhos que o afastam dos projetos. Seus percursos escolares e familiares são marcados por um intenso processo de transitoriedade com giros *prá lá e prá cá*, idas e voltas que o fazem se encontrar no convívio harmonioso com a mãe e na pedagogia do *rap*. Para ele, a escola está situada no paradigma das “promessas” (Canário, 2005; 2006), pois acredita que, sem a escolarização obrigatória, ficará

muito difícil encontrar trabalho fora da construção civil. Ele gosta da escola e narra que sua relação irregular com os estudos foi provocada por uma combinação de fatores endógenos e exógenos. Quer voltar a estudar, entretanto, entre o trabalho e a escola, vê-se impelido a priorizar o trabalho, pois através dele consegue garantir seus trânsitos pelo *rap*, tornando seu cotidiano *muito bom*, *muito bom*.

#### 5.4 TRAJETÓRIAS DE DAIANA: A JOVEM ESCONDIDA NO *CADERNO DE SEGREDOS*

##### 5.4.1 Retratos de Daiana

Daiana é uma jovem de 17 anos, estudante de Magistério. É moradora da comunidade há mais de dez anos e, recentemente, passou a habitar uma pequena casa popular construída pelo FUNCAP, num novo assentamento localizado entre os Condomínios Vale Esperança e Vale Verde. Além da mãe (trinta e nove anos), do irmão Bruno (oito anos) e da irmã Bianca (cinco anos), a moradia acolhe também o padrasto e pai da irmã mais nova (trinta e dois anos).

Daiana vê o pai apenas uma vez por ano, nas férias de verão, quando se desloca a uma pequena cidade, distante cerca de cem quilômetros, onde seu pai mora com outra companheira.

É uma jovem tímida, que pouco circula pelos espaços públicos da comunidade e da cidade, com trânsitos restritos ao espaço da família de origem, no interior da casa onde mora, especialmente no seu quarto e no deslocamento à escola. Com raras exceções, ocorre o deslocamento a outra comunidade ou ao centro da cidade e, quando isso acontece, em geral, as transposições das fronteiras ocorrem para visitar parentes ou para as sociabilidades organizados em família, como, por exemplo, nas atividades em torno das tradições gaúchas, das quais sua família é simpatizante.

As narrativas sobre a nova escola, as dificuldades de aprendizagem, as novas redes de sociabilidade instituídas a partir da entrada no Ensino Médio, as tarefas domésticas e os problemas de diálogo dentro de casa tomam a maior parte dos depoimentos de Daiana. A explicitação da necessidade de falar e de

escutar emergiu nas inúmeras entrevistas e observações de campo. A *vergonha* de falar de si foi superada a partir das narrativas sobre o *Caderno dos Segredos* e sobre a *Caixa de Memórias*, apresentados por Daiana num dos momentos do estudo, revelando uma prática, própria das culturas juvenis, mantidas por ela há alguns anos.

#### 5.4.2 Trânsitos pela escola

As trajetórias escolares de Daiana tomaram a maior parte de suas narrativas e foram implicadas por suas relações familiares e por seus trânsitos urbanos. No início de 2005, ela cursava a quinta série do Ensino Fundamental, denunciando cinco anos de defasagem entre idade e série, provocados pelo abandono da escola devido às mudanças de endereço freqüentes e à sua contribuição no cuidado com os irmãos menores, a fim de permitir que a mãe pudesse trabalhar.

Suas narrativas demonstravam uma predisposição positiva em relação à escola, com projetos de futuro que incluíam seguir os estudos no curso de formação de professores e ingressar numa universidade, na Faculdade de Letras ou Pedagogia, fazer línguas estrangeiras para viajar e conhecer o mundo:

Eu vô querê fazê magistério, no Cristóvão, de professora, vô querê acabá, fazê faculdade, arrumá trabalho, tê a minha casa própria, sempre assim ajudando a minha mãe e querendo dá uma casa pros meus familiares, pretendo tê uma família também... E quero fazê um curso de uma bolsa da Data Brasil que uma mulher me chamô e eu preenchi, ela me ligô, falô que eu ganhei a bolsa e eu pedi prá ela deixá a vaga pro ano que vem.

Pro meu futuro ... eu quero ser professora, depois assim ... de um tempo ... Primeiro, primeiramente eu quero acabá meus estudos, daí depois eu quero fazê a Faculdade de Letras e Pedagogia, depois disso eu quero fazê uma Faculdade de Línguas, prá podê ... depois ... Bem mais tarde, depois de eu tá atualizada nos estudos, eu ia viajá, prá conhecê lugares, coisas diferentes.

Daiana narrava seus percursos pela escola em dois momentos distintos, não lineares, mas apresentados de forma entrelaçada: o período em que cursava o Ensino Fundamental na escola municipal (primeiro numa quinta série regular e

depois na EJA) e o período em que ingressou no Ensino Médio, em permanente comparação entre a postura e estrutura de uma escola e outra, valendo-se do recurso lingüístico *que nem* para estabelecer suas relações.

Em 2004, aos quinze anos, Daiana ainda cursava uma quarta série do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Machado de Assis, localizada no centro da comunidade. No primeiro semestre de 2005, cursou a quinta série do ensino regular diurno e, a partir de agosto, com 16 anos, passou a freqüentar aulas no turno da noite, num Programa de Educação de Jovens e Adultos, pois precisou entrar no rodízio familiar para os cuidados com a irmãzinha, uma vez que sua mãe havia começado a trabalhar numa associação de recicladores, no mesmo bairro onde residiam. Ao longo deste semestre, Daiana foi submetida a avaliações e promovida da T4 (totalidade quatro - etapa correspondente à quinta série) para a T6 (totalidade seis - etapa correspondente à oitava série) concluindo assim, em dezembro de 2005, o Ensino Fundamental.

A política de correção de fluxo adotada na Rede Municipal de Ensino proporcionou à jovem avançar quatro séries em apenas um ano, habilitando-a para o ingresso, em 2006, no primeiro ano do Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza, Ensino Médio profissionalizante, localizada num bairro vizinho ao seu, numa fronteira entre comunidades de classes populares e num dos espaços urbanos mais valorizados da cidade. Ela começava a se aproximar do sonho de ser professora, porém não sem os percalços que acompanhavam a trajetória da jovem, pois sua matrícula foi efetivada somente em meados de maio, dois meses e meio após o início do ano letivo, devido às dificuldades para conseguir a vaga, dadas as desproporções entre a demanda e a oferta para o ingresso no Ensino Médio público da cidade e no curso magistério, na única escola pública com oferta desta modalidade na região: *Ah assim, no começo eu fiquei nervosa porque ia perdê um ano de estudo, né?. É um ano né, daí eu e a minha mãe começamos a corrê atrás prá vê se a gente conseguia, só que é muito difícil consegui vaga ali”*

*Perder o ano* é uma expressão comum na região, usada, em geral quando acontece reprovação. Daiana já havia *perdido* cinco anos por conta de sua defasagem idade/série, mas não considerava esses anos perdidos, pois estava na escola. Estar na escola, por si só, mesmo sem conseguir aprovação,

significava ausência de perdas porque tinha o encontro com os colegas e a possibilidade de *sempre tá aprendendo alguma coisa nova, né?*, como situações compensatórias:

Daí, no dia quinze de maio, quando eu consegui vaga ali, eu queria de manhã e eles me botaram prá tarde, disseram que de manhã não tinha, e de manhã prá mim era melhor prá cuidá da minha irmãzinha quando minha mãe fosse trabalhá. Daí, quando eu cheguei lá eles disseram que eles tinham conseguido uma vaga de manhã e eu já não tava mais de tarde, daí prá mim foi melhor.

O ano letivo de Daiana começou com o impacto causado pela nova escola e seus corredores imensos, onde ela temia se perder. A nova escola abrigava quatro mil alunos, o que a deixou *apavorada*, pois eram muitos os contrastes em relação à sua experiência anterior:

Tinha medo que fosse que nem no ano passado, quando fui prá noite. Demorou um tempo, até eu começá a falá com todo mundo. Depois, mais depois é que ... daí a gente começô a conversá.  
No começo foi meio estranho porque, que nem, aqui (escola do bairro) já conheço faz tempo, desde a primeira série, daí tu chega lá, num colégio que tu não conhece e bá! Que tu não conhece nem aonde era a direção, nem nada!

A jovem evocava memórias do período em que teve que abandonar sua turma de adolescentes no turno da tarde para freqüentar a EJA e conviver com pessoas de outra faixa etária e com outros interesses, refletindo sobre as positivities da experiência em sua formação. Nesta época, Daiana cuidava da irmã até às quatro horas da tarde, quando o padrasto, pai da irmã, chegava do trabalho. Daiana servia-lhe um café e, em seguida, começava a se preparar para ir à escola, por volta de seis e meia da tarde:

Tive que mudá, né, porque a minha mãe tava trabalhando, daí eu precisava cuidá da minha irmã e não tinha outra pessoa. [...] Foi aí por junho, julho, foi estranho porque assim de tarde eu estudava com adolescentes e de noite eu estudava com adultos. Então, no meio dos adultos é estranho, porque eles têm mais cabeça do que tu e em vez de tu ensiná eles, que nem, eles tão ali prá aprendê, eles pode

até ensiná, só que eles te ensinam mais do que tu tá ensinando prá eles. É uma experiência que eu não vou esquecer também.

Com o ingresso no curso de magistério, os tempos cotidianos de Daiana foram bastante alterados e, com isso, os da família também, pois ela não tinha mais a mesma disponibilidade para cuidar da irmãzinha. *Bá, minha vida mudou bastante. Mudei de colégio, conheci novas pessoas, de gênios diferentes.*

Daiana teve muitas dificuldades de aprendizagem no Ensino Médio, decorrentes, provavelmente, da política de correção de fluxo e de aceleração da aprendizagem a que foi submetida. As propostas das duas escolas eram antagônicas: a anterior, com uma metodologia voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências em totalidades do conhecimento, na EJA da escola municipal; a nova escola, com uma organização curricular em tempos mais rígidos, com enfoque conteudista e fragmentado e atendimento despersonalizado.

As relações de familiaridade e de proximidade com o corpo docente e com os colegas da antiga escola davam lugar ao estranhamento e às invisibilidades na escola nova, fatores que impediam reverter a sua situação de anonimato, reforçada pelo fato de ter iniciado o ano letivo em atraso, o que dificultava situar-se no novo contexto:

Foi bem estranho, ai sei lá. Quando eu entrei lá eu fiquei com vergonha porque eu não conhecia ninguém né, ali, nem os professores, foi bem estranho. Quando eu cheguei assim, todo mundo me tratou bem. No primeiro dia até eu fiquei meia apavorada, porque foi bem assim, é que é bem difícil as pessoas se enturmar.

A enturmação de Daiana ao novo contexto não foi proporcionada pelo corpo docente, que mal percebeu alguém chegando na turma naquela altura do ano, com uma história anterior, com medos, ansiedades, expectativas, sonhos. Daiana era mais uma “aluna” que chegava à escola e, como foi matriculada no turno da tarde e deslocada logo a seguir para o turno da manhã, para facilitar sua organização familiar, sequer houve a percepção de que ela não estava na lista de chamada da nova turma, permanecendo com faltas na turma antiga ainda por muito tempo. Alguns professores tiveram a iniciativa de alertar Daiana sobre sua defasagem nos conteúdos e nas notas, mas a infra-estrutura da escola e os



atropelos com as preocupações em vencer os conteúdos e seguir o ritmo da maioria, remetiam para orientações do tipo: *você tem que se esforçar, se dedicar, copiar, estudar.*

O papel dos colegas na acolhida à nova estudante fez a diferença e contribuiu para que a jovem se situasse no novo contexto, pelo menos no que se referia às relações sociais:

É bem difícil, mas as gurias, no primeiro dia, já me mostraram mais ou menos aonde era as coisas e depois já me acostumei.

Sabe, às vezes eu fico pensando assim que a gente tem as amigas que tão do teu lado e tu nem percebe, então tu tem que prestá mais atenção e dá valor a quem é tua amiga de verdade do que as que fingem ser e não são.

Como as relações de amizade ou de coleguismo se limitavam aos trabalhos em grupo e aos tempos controlados pelos professores, em épocas muito carregadas de tarefas, seguir o estudo solitário foi a estratégia que restou a Daiana, pois havia muitos conteúdos para recuperar e muitas disciplinas novas que a jovem nem sabia que existiam, tipo Sociologia, Literatura Infantil, Didática Geral. A clássica forma de pedir os cadernos dos colegas emprestados foi uma das estratégias usadas por Daiana, que foi copiando tudo o que tinha sido passado pelos professores desde o início do ano. Suas tardes e noites de “folga” em casa eram ocupadas com cópias intermináveis. No entanto, copiar não foi suficiente, pois Daiana não saiu bem nas provas, como era de se esperar, diante do contexto narrado:

Fui mal nas provas, não tinha todo o conteúdo, só que elas disseram assim que eu fui mal porque eu não ... eu até poderia ter copiado todo conteúdo, mas mais vale a explicação que elas dá do que copiar todo o conteúdo e não sabê o que tá escrito! Daí elas disse que no segundo trimestre, se eu assim, for uma aluna boa mesmo, elas disse, até que eu vô me dá bem.

Daiana tinha a esperança de que sua disciplina nos estudos a faria recuperar a defasagem e a responsabilização pelo seu sucesso escolar era inculcada pela escola. Seus tempos livres passaram a ser ocupados, quase que

integralmente, com as tarefas escolares, pois, além das dificuldades, ela não possuía todos os livros indicados para o primeiro ano e, com isso, fazia resumos do que escutava em aula ou anotava nos livros consultados dentro da biblioteca da escola e nos intervalos entre as aulas ou durante a falta de algum professor:

Ah, eu tô estudando bastante prá superá as dificuldades. Tem a biblioteca! Tu pode pedi os livros emprestado prá estudá, tem um deles só ..... de Matemática e Português para todos os alunos, daí os outros tem que comprá.  
Ah, eu estudo, mas o que eu tenho é muito pouco tempo! De vez em quando eu pergunto (risos) ...é que não adianta perguntá alguma coisa assim que eu tô prestando atenção, prestando atenção e não entendo, sabe? É que a professora, ela é uma boa professora assim sabe, só que eu acho que ela não explica prá gente entendê mesmo!

Daiana não se sentia com o direito de perguntar. Fazer perguntas exige, talvez, mais habilidades do que respondê-las e faltavam-lhe elementos para organizar suas dúvidas em linguagem oral. Ela sabia que precisava de uma intervenção pedagógica, mas como obtê-la quando um professor tem apenas 40 minutos em cada aula e 45 alunos para atender? A preocupação em conquistar boas notas para passar de ano é um discurso comum para os alunos da maior parte das escolas que trabalham na perspectiva da avaliação classificatória e não era diferente nas narrativas de Daiana.

Eu vou estudá bastante agora as matérias, mais em Física, assim... que é meio difícil porque me dei muito mal na prova. Ah é... os cálculos! São bem difíceis e eu não me dô bem em cálculo, já nas outras matérias eu fui bem. Só que às vezes, pode pegá exame por uma matéria e pode rodá Eu já cheguei depois de tê começado as aulas e daí, tenho pouca ajuda, né? Muito pouco. Que nem assim oh, a professora explica tudo, só que ela não é a professora que explica bemmmmm claramente! Ela passa o conteúdo e explica mais ou menos o que que é, e eles não explicam bem direitinho prá gente sabê mesmo, entendeu?. Daí, no outro mês, eu já tô atrapalhada de novo e é bem difícil. Prá mim, que entrei no meio do ano, ficô pior ainda.

Por várias vezes, no decorrer das entrevistas, Daiana falava de sua situação na escola e fazia seus orçamentos de notas, computando os pontos que conseguiria com algumas atividades extras. Mesmo com a vergonha que sentia em se expor em público, participou do desfile da Semana da Pátria,

acompanhando as crianças das turmas das séries iniciais, pois ganharia “quinze pontos” nas disciplinas em que tinha dificuldades das áreas das Ciências Humanas:

Eu, eu já não tô assim, tão ruim nas matérias. Daí tem agora as provas de Física, que eu posso recuperá, de Química e de Biologia que eu tô mais ruim. Daí, agora eu fiz esse trabalho que eu entreguei, daí a gente ganha bastante nota, daí já, já é alguma coisa boa, né? Tirando 40 em todos, nem todos, porque tem uns que eu tô com a nota boa, daí eu consigo recuperá a nota do primeiro que foi muito baixa, porque eu comecei atrasada.

As dificuldades de Daiana eram maiores nas disciplinas de Física e Química e dizia que não entendia *aquele negócio de MRU (Movimento Retilíneo Uniforme) e de substâncias químicas e misturas*. Sua maior identificação era com as disciplinas de Religião e com Didática e Literatura Infantil, *matérias, assim, que mistura teoria e prática, que ajuda a gente a pensá, que nem, como trabalhá com as crianças, assim, que nem, falá as coisas que a gente vive e sente, nas aulas de Religião*.

Suas narrativas buscavam justificar as dificuldades (também) da professora em lhe ajudar, pois, no contexto em que trabalhava, com a carga horária superlotada, sem horários para planejamento no local de trabalho, *fica difícil prá ela, né?* Daiana percebia que o ritmo dos tempos e dos percursos da disciplina eram dados pela quantidade de conteúdos que a professora tinha para “passar” e pelo perfil da maioria da turma. Os que se atrasavam deviam procurar por conta própria, com muito esforço, alternativas para *acelerar o passo* de modo a alcançarem os demais, aqueles que estavam no ritmo. Se não conseguisse, restava-lhe a alternativa de repetirem o ano, de *rodar* e voltar ao ponto de partida. A jovem vivenciava o processo que Bourdieu (2001) denominou de “os excluídos do interior”, pois, a muito custo ela conseguira acesso ao Ensino Médio, oportunidade muito recente nas trajetórias de jovens das classes populares da cidade, porém, a sua permanência com sucesso convertia-se num grande desafio:

Tô mal em Física, ai, é muito difícil. Que nem eu conversei com minha professora ela disse assim: \_\_“Vamos ter que revisar de novo os conteúdo”. Só que, que nem, assim oh, é difícil prá ela, porque ela tem turma de manhã, uma de tarde e uma de noite. Daí é difícil prá ela, que nem, ela tem conteúdo prá passá, daí até ela pará prá me explicá! Os meus colega tão lá na frente e eu tô lá atrás, daí fica bem complicado, daí ela disse também que vai do meu esforço, de eu compreendê, pegá livro e estudá prá entendê.

A perspectiva da solidão na aprendizagem, ignorando a importância da interação e do diálogo para a construção do conhecimento eram acatadas com naturalidade, pois, ao “ofício de aluno” (PERRENOUD: 1995) não restava outra coisa a fazer senão copiar, ler e esperar que a aprendizagem acontecesse. Os princípios da “hegemonia da forma escolar” (VINCENT *et al*, 2001), centrados no professor e num diálogo unidirecional, se reproduziam também nas narrativas de quem sofria a ação desse histórico processo educativo. Daiana dizia: *Só que eu leio, leio e não entendo!*

O processo solitário seguia-se dentro da sala de aula. As trocas dialógicas não eram aprovadas. Pelo contrário, eram reprimidas, pois quem precisava de nota tinha que ficar muito quieta, não podia conversar:

É... em algumas matérias eu sô boa aluna, assim, e em outra matérias não. É, que nem, assim, às vezes as meninas me chama prá conversá eu fico conversando, quando me chamam eu converso bastante, mas quando a professora diz assim: “Oh Daiana, tu tá precisando de nota, tem que estudar”, daí eu tenho que me concentrá.

O novo contexto educativo ao qual Daiana se integrava mostra-lhe uma outra Geografia urbana, onde, num instituto de educação que abriga jovens de várias partes da cidade e da região, tornava-se difícil ampliar as redes de sociabilidade para além do espaço escolar, dadas as dificuldades para os trânsitos entre os diversos pontos de moradia. Assim, as trocas com os colegas, que poderiam representar uma possibilidade para superar as dificuldades de aprendizagem e as defasagens nos conteúdos transmitidos antes de sua chegada à escola, acabavam por se tornar um obstáculo em obter a ajuda interativa dos mesmos. Geografia diferente era percebida em sua comunidade de origem, onde

praticamente todos os colegas moravam nas imediações da escola e praticavam suas sociabilidades e redes solidárias de aprendizagem nos mais variados espaços, inclusive dentro da escola, apesar da fragmentação identitária identificada entre o Lado A e o Lado B: *Não posso contá com os colegas porque ali naquele bairro é bem difícil, porque meus colega, eles são prá lá de Ana Rech, Santa Fé .. é bem difícil!*

Daiana desejava entrar numa sala de aula para trabalhar com as crianças - *não vejo a hora de dá aula* -, mas isso ainda não havia acontecido porque ela estava apenas no primeiro dos quatro anos do seu curso. O contato com crianças na escola onde estudava aconteceu, no máximo, através das atividades de monitoria na disciplina de recreação:

Ah, eu gosto, assim, do curso ... tem muito trabalho ... mas isso não pode reclamá, porque eu gosto (risos). Ah, eu adoro quando a gente vai de tarde brincá com as crianças, daí é a parte que eu mais gosto de tudo que tem (risos). Sei lá, porque é bem legal com as crianças, sabe?.

Suas experiências como aluna a levaram a refletir sobre o tipo de professora que “não” desejava ser, e sobre as relações que se instituíam na escola, por força da multiplicidade de sujeitos socioculturais que entram e convivem nos espaços educativos formais, no caso da sua escola, todos os dias, com múltiplas singularidades e heterogeneidades:

Assim, eu tô estudando prá sê uma professora e eu quero sê uma boa professora! Não quero sê que nem aquele professor que passa tudo prá gente, mas não sabe explicá o que ele tá passando prá ti.  
Que nem, a gente tem aula de Didática prá aprendê né, as coisas, só que tem muitos professores ali que não tem Didática por eles mesmos. Eles pegam, sentam e não explicam. Assim, que nem, eu não quero sê. O que eles estão ensinando, que nem, é errado pros alunos.  
Tem professora, assim, que não participa muito das aulas, daí a gente tem muita pouca Didática, que a maioria das vezes ela falta e a gente fica sem aula, a gente fica sozinho na sala de aula.

Daiana se espelhava nas atitudes de seus professores e na estrutura organizacional de sua escola para construir sua identidade como futura

professora. Ela estava em processo de formação na profissão que escolheu como projeto de futuro e não pretendia apenas passar conteúdo, *deixá os aluno se virá sozinho*, mas, ao contrário, pretendia assumir uma postura que fizesse os alunos se sentirem bem. Nas experiências negativas por que passava, a jovem aprendia mais sobre o que “não fazer” do que propriamente os referenciais para sua prática pedagógica:

Ah, eu vou explicá bem, eu vou ser paciente com meu aluno prá ele, vou tentá ser assim uma professora legal prá eles também serem legais comigo e aprenderem, porque tem professora ali que é muito nojenta, sabe? Daí eles não te ensinam o que é prá sê ensinado e ainda ficam brigando contigo (risos). Eu não gosto disso. Daí, muitas vezes, por isso que a criança não qué estudar, porque ela não tem vontade porque o professor também não ajuda.

Esses aqui (da escola antiga) eles eram mais amigos, eles te compreendiam mais, aí se tu tava ruim eles já sabiam porque te conheciam já, sabe? Lá eles são cada um por si sabe, prá ser bem sincera, lá eles tão lá pra fazê o papel deles e recebê. Eu acho que isso não é ser professor, só ir lá dá o conteúdo que tem que dá e deu e pronto.

Para ser uma boa professora, não bastava ter uma atitude isolada, era necessário fazer parte de um contexto escolar, de uma proposta integrada e cooperativa. Os alunos não gostavam de ficar sozinhos, sem professor, mas também queriam e reivindicavam espaços, posturas, atitudes coerentes por parte dos professores:

Que nem, foi hoje que a gente discutiu isso, que nem, tem uma colega minha que estuda ali desde a oitava série, então já é de tempo que acontece esse tipo de coisa ali. É... ela começou a tocá no assunto, assim, sobre comportamento no colégio que os professores e diretores também tem que ter esses valores, também. Ah, quando eu entrei, eu não pensei que fosse acontecê essas coisas ali dentro, não sabia que era assim!

Daiana observava um movimento de ambos os lados, dos professores para os alunos e dos alunos para os professores, ao qual não estava habituada. Percebia algumas práticas e relações de poder que não compreendia muito bem e as caracterizava como estratégia de sobrevivência, na necessidade de ser

*amigo do rei* (diretora), pois, do contrário, o efeito cascata chegava aos professores que, por sua vez, transferiam para os alunos:

Ah, é assim: tu entra é bem diferente, porque tu pensa que é uma coisa e é outra. Lá não tem muito espaço pros alunos, sabe? É tudo feito, como é que eu posso te explicá... é tudo feito prá que tu seja amigo do rei, sabe? É que nem, a diretora, tem que ser amiga dela porque se não ela... como eu posso te explicá, ela não prejudica os alunos, mas prejudica os professores e já os alunos, daí se prejudicam porque tem os professores que, em vez de explicá a matéria no espaço do quadro, pegam e sentam.

Após alguns meses freqüentando o novo espaço educativo e estabelecendo relações com pessoas de locais geográficos diferentes, agregando-as à experiência diária de transposição das fronteiras de sua comunidade e do espaço íntimo da sua casa, Daiana fazia um balanço do que *tem de bom* e do que *tem de ruim* na nova escola.

As questões de indisciplina, segurança e infra-estrutura eram observadas nos enunciados produzidos por Daiana, que explicava que uma escola grande como a sua acabava por ter *alunos revoltados*. As medidas para reprimir abusos dentro do espaço escolar e garantir a segurança dos quase quatro mil alunos que lá entravam todos os dias eram reconhecidas como necessárias, mas também ineficientes e, por vezes, exageradas. Uma ambigüidade nas compreensões sobre o que observava eram registradas: *Lá tem autoridade, só que não tem muita autoridade; Ah, eu vou ser sincera, é tipo um presídio lá dentro.*

*Tem autoridade*, no discurso da jovem, parece significar que tem limites e normas a serem cumpridas. Há muito controle na entrada e na saída da escola. A porta ficava chaveada no período das aulas e só entravam ou saíam pessoas autorizadas. A tarefa de zelar pela porta era feita por uma monitora de disciplina, assim como os corredores de cada um dos três blocos, com três andares cada um. Não era permitida a circulação de nenhum aluno, ou pessoa estranha ao espaço escolar, pelos corredores, sem uma justificativa à vice-direção e aos monitores de disciplina.

*Não tem autoridade*, porque, apesar do controle instituído, *pegaram um rapaz vendendo droga, já fazia mais de um mês que ele tava vendendo drogas lá*

*e ele não era aluno de lá, daí, agora eles botaram mais segurança. Mesmo havendo pessoas específicas para “controlar”, as transgressões aconteciam e os alunos fazem o que querem e o que não devem, escondido. São os “guris”, jovens do gênero masculino, os que mais faziam o que não deviam: fumam (é proibido fumar dentro da escola); cheiram drogas; juntam os fios prá fazê curto circuito e faltá luz prá aulas, daí elas tem que soltá nós mais cedo; escrevem nas paredes e nas classes; jogam o lixo no pátio pela janela... essas coisas:*

Às vezes, até as professoras vêm, mas não sei se elas vêm ou se elas se fazem, porque elas não falam nada, tem muitas que têm medo porque eles ameaçam, que nem teve um guri que dedurô um que tava fumando. No mesmo dia eles deram os documento do guri prá ele se mudá prá outro colégio. É muita ameaça, ali tu não pode falá e nem dedurá ninguém porque eles te ameaçam e daí é bem perigoso.

Daiana revela que nem pensar em namorar ou ficar na escola, porque esta era uma regra que provocava advertência. Aí tinha que deixar a vontade de beijar para os horários de entrada e saída da escola, e fazer isso na rua. *Quando dá, a gente fica na escola, só na hora da saída, porque lá dentro não pode ficá, não pode fazê nada de errado lá dentro, se não leva advertência.*

A falta de professores ganhava relevo nas narrativas de Daiana como sendo um dos maiores problemas da escola. Numa escola tão grande, nem sempre os responsáveis pela organização de cada turno se davam conta de que havia turmas sozinhas, sem professor, cabendo aos alunos reivindicarem a presença de alguém para ministrar as aulas ou para dispensar os jovens, conduzindo-os ao pátio, para fazerem aulas de Educação Física coletivas, onde um único professor atendia mais de uma turma ao mesmo tempo, sem a necessidade de dispensar os alunos e encaminhá-los para casa:

Os professores, eles faltam muito e aí a gente fica sem aula, conversando, esperando a outra aula, ou eles dão trabalhos que elas manda prá nós fazê, ou a gente desce prá Educação Física. É ruim, né?, porque é aula perdida prá gente. É muita turma, então às vezes, assim, falta um professor e eles nem sabem que tá faltando professor naquela sala. Depois tem que ir alguém lá falá prá eles ou vê quem vai ser o próximo professor, porque senão eles se perdem e a gente fica sem professor.



Em seu balanço sobre a escola, Daiana fazia emergir a importância da comunicação numa instituição educativa que trabalhava com a palavra. Identificava uma desorganização nas ações cotidianas da escola e reconhecia que era difícil coordenar uma escola tão grande, com tantas turmas e tantos alunos. Esta desorganização poderia estar associada às dificuldades para estabelecer a comunicação num espaço-tempo tão alargado e, ao mesmo tempo, tão aglutinado: *Eu acho que, às vezes, eles são muito desorganizados, porque, que nem, quando falta um professor eles... é porque é muito aluno, né? E eu acho que eles tinham que ter um pouco mais de organização também.*

Ao mesmo tempo, Daiana apontava alternativas que, no seu ponto de vista, contribuiriam para o atendimento das necessidades dos alunos. Uma delas estaria na escuta daqueles que viviam a escola todos os dias. Cada aluno, a partir do seu contexto social e também educativo, possuía enunciados sobre a situação que partilhava com outros sujeitos sociais. A jovem dizia que se eu fosse diretora, eu acho que mudaria bastante coisa.

Talvez, as mudanças que Daiana faria para melhorar a “organização da escola”, incluíssem princípios da gestão democrática, com a escuta dos alunos abrindo canais para facilitar a comunicação, necessidade pessoal e coletiva. Com sua nova turma, Daiana experimentava algumas práticas democráticas, solidárias e cooperativas e, com base nas estruturas que construía nesta experiência, problematizava a postura da direção e dos professores da escola: *Que nem, nossa turma, ela é muito democrática, sabe? Qualquer coisinha que eles vêem que tá errado, já param prá conversá, sempre tem que tá se reunindo prá resolvê aquele problema, sabe? Essa é uma qualidade da minha turma!*

Para conversar, era necessário parar para expressar opiniões, para escutar o que o outro tinha a dizer e para tomar decisões, considerando um coletivo. Isso era democracia, na perspectiva de Daiana:

Que nem assim, a gente tá fazendo um projeto prá montá o parquinho do lado de lá que tá um horror! Só que daí, que nem, a diretora, não quis nem saber de ajudar a gente, a gente com as próprias mãos, a gente tava juntando cinco reais prá reformá o parquinho, só que assim né? Que nem, a diretora, nem se importô em ajudá. Ela disse: “Se vocês quiserem fazer, vocês façam.” Sabe, ela nem quis

dizê assim: “Bá eu vou ajudá porque vocês estão incentivando as crianças, e não sei o que ...” Ela nem se importou. Daí, sei lá, desanima né?

O desânimo apareceu como reflexo da impotência para efetivar os projetos que eram gestados nos “espaços intersticiais da instituição” (PAIS, 2005, p. 315). As idéias e iniciativas da turma não encontravam ecos na ação da direção. O diálogo não se instituiu. Os desejos e necessidades da turma faziam caminhos solitários que não conquistavam a interação do corpo docente da escola. Então, restava o caminho do silêncio, porque não adiantava falar. A interação acontecia com e entre os alunos, mas com os professores em relação aos alunos, não. *Lá é assim oh: aluno escuta aluno, aluno escuta professor, mas professor não escuta aluno.*

Na escola, Daiana aprendia que, muitas vezes, era melhor silenciar, pois mesmo que tivesse muito a dizer e muita vontade de falar, o conteúdo da fala poderia prejudicar quem falou, pois as palavras não encontravam ressonância em seus destinatários:

Sim, todo mundo, às vezes, tem gente assim, que nem, qué falá muito, porque tem muitas coisas que a gente fala e não adianta, sabe? Daí só prejudica mesmo a gente, daí a gente fica quieto.  
Que nem assim, se eu falo, os colegas, os alunos escutam, pó rque os professores não? Tem uns até que são... a professora de Física ela é bem querida, a de Matemática, a de Português também, todas as outras são bem queridas, mas tem umas assim que não se importam muito.

Melhorar a comunicação na escola poderia ser uma alternativa para minimizar a solidão a que muitos eram submetidos em seus processos de aprendizagem. A alternativa poderia contribuir também para conhecer melhor os jovens da escola e para que eles se sentissem reconhecidos, assumindo-se como sujeitos, afastando-se da homogeneização na figura de alunos, e fortalecendo-se para constituírem seus processos identitários (MELUCCI, 2004):

Lá eles não me conhecem. Que nem, se eu fosse professora lá, eu, que nem, assim, aí eu ensinaria melhor assim, mas de uma forma de conhecê eles, conhecê assim um pouquinho de cada um, com uma conversa sabe? Que muita coisa ali é muito... não é de sê na conversa, sabe? É muito, que nem, eu te disse, cada um por

si ali, sabe? Até teus colegas ... quando eu entrei, muitas poucas pessoas me ajudaram, sabe? Os que me ajudaram eram que até agora são bem minhas amigas, sabe? Porque que tem umas assim que são bem nojentas, que não querem nem saber, por elas... (risos).

Na comunicação que Daiana propunha como ideal para a sua escola, talvez o princípio central devesse contemplar conhecer os alunos e se importar com eles. Havia alguns professores que não se importavam, mas outros eram bem presentes e, a escola, na perspectiva de Daiana, não tinha somente problemas, também havia coisas boas que davam prazer e permitiam afirmar que é legal estudar lá, pelas pessoas que tão lá. As pessoas que estavam lá eram os professores queridos e as amigas, porque Daiana fez muitas amigas na nova escola e era praticamente (...) *só lá que eu encontro com os meus amigos, porque, que nem, em casa eu... agora ... não tenho mais tempo, né, de sair.* As pessoas que estavam lá escutavam os outros, mas não eram todas, somente algumas que Daiana listava pelo nome. Em novembro, por exemplo, quase ao fim das aulas, Daiana só conseguia nomear duas das mais de dez professoras que entravam em sua turma todas as semanas. Em geral, não utilizava o nome da professora, mas referia-se à disciplina que ministrava: *Ai, eu não sei (risos) o nome dela, porque é muito professor lá, só sei o nome de alguns. Ai (risos) que vergonha (risos), agora me fugiu tudo!*

Passado o susto e o medo inicial dos primeiros dias de aula, a jovem sentia-se mais à vontade no espaço na nova escola, estava mais familiarizada com o cotidiano do novo espaço que se tornava também lugar de diversão, porque em casa, *não sobra mais tempo prá nada!*

Agora só o colégio mesmo, é porque lá é muito divertido, toda... assim ... a gente tem recreio ... a gente sai da sala de aula, as gurias são muito bobas, sabe? Então, a gente se diverte um monte, cada uma tem o seu bom humor lá.

A gente se diverte lá. Ai, as gurias são muito palhaças, que nem hoje a gente tava passeando, uma guria foi abraçá o amigo dela que tava chegando, eu não sei como ela fez, ela caiu de joelho, todo mundo olhô e começô a ri. Ah, no dia de recreação, a gente ... é assim oh, que nem todas as quintas-feiras fica ruim eu vim prá casa, porque chega aí pelas duas horas já tem que tá lá no colégio de volta, daí a gente paga três reais e almoça lá e daí, de lá a gente vai na grama, a gente tem o parquinho, fica dentro do colégio e a gente fica conversando, as guria conta piada ou conta algum caso que aconteceu.

O aspecto divertido da escola também envolvia a dimensão da comunicação, pois havia a conversa com expressão e escuta da palavra, de algo que havia acontecido no cotidiano. Havia também a dimensão do riso, da gargalhada, da bobagem. Além disso, era bom estudar numa escola localizada num outro bairro que não o seu, pois assim, os deboches e o querer ser mais do que os outros se diluíam nas diversas origens geográficas da composição da turma. Segundo Daiana, isso predisponha a união da turma. Lá, na nova escola, havia a diversidade de comunidades da cidade inteira, e as disputas entre o Lado A e o Lado B, ficavam restritas ao seu local de origem. As amizades com quem não era do bairro ficavam mais fáceis:

Lá eu só vejo uma guria que mora aqui em cima (CV), que eu conhecia ela, que eu nem sabia que morava aqui. É a Franciele. Só que eu não gosto dela porque ela é muito falsa. É que é assim oh, não é que ela seja falsa, é que ela qué sê uma coisa que ela não é, sabe? Eu não gosto de gente assim. Daí, em vez de falá, prefiro me afastá, até ela percebê. Ela estuda na mesma sala que eu, no magistério.

(...) Quando eu estudava aqui (antiga escola), minha turma era bem unida, mas, que nem, a de lá não. A de lá de lá é mais unida ainda, sabe? Tem assim, cada um tem seus grupinhos ali, assim, mas quando é questão de fazê festa todo mundo é bem unido. Ninguém é de ficá num canto quieto. Que nem aqui, muitas vezes a gente fica num canto quieto sem se misturá, nem conversá, fica um ano inteiro sem conversá, é muito difícil, porque tem deboche. Mas lá, no primeiro dia que eu cheguei, já fiz amizade, foi bem legal.

A predisposição positiva e a enturmação que Daiana demonstrava frente à escola não facilitou a superação das suas dificuldades que, além de cognitivas, eram de ordem material: *Estudo porque eu gosto. Não, mas às vezes, é uma matéria que eu preciso de nota mas, outras é porque eu gosto da matéria mesmo!* Por muitas vezes Daiana faltou à escola, pois não dispunha das passagens para usar o transporte coletivo e chegar às aulas a tempo, tendo que se deslocar à pé, ou, ainda, quando precisava permanecer na escola, do turno da manhã para à tarde, nem sempre tinha dinheiro para o almoço. Ainda, às vezes precisava faltar a aula do turno da tarde porque a mãe conseguia alguma faxina e contava com ela para cuidar da irmã. A trajetória escolar de Daiana já estava

traçada e a profecia auto-realizável se efetivava ao final de 2006: Daiana ligou-me informando que havia reprovado!

#### 5.4.3. Trânsitos familiares

Os percursos familiares de Daiana compõem um texto com uma presença marcante da figura da mãe e uma quase ausência do pai na vida da jovem. *É tudo porque sem uma mãe tu não sabe como vivê, porque é ela que te aconselha no que é certo ou errado.* Daiana via o pai apenas uma vez por ano. Estava longe dele desde que tinha três anos, quando houve a separação do casal. Depois disso, conviveu em tempos diferentes com dois padrastos, companheiros de sua mãe. O anterior era pai de seu irmão e o atual, pai de sua irmã. Na ótica de Daiana, sua relação com o pai não é muito tranqüila e a casa da mãe era o melhor lugar para ficar:

É porque eu e o meu pai, a gente não se dá bem, eu me dou mais com a minha mãe do que com o meu pai, a gente nunca se deu bem. Porque ele ... ai ... ele é bem diferente da minha mãe, ele já ...a mãe ... ela e eu, já sou mais apegada a ela porque eu ... Desde os meus três anos que eles se separaram, eu tô com a minha mãe, então, é bem difícil eu me apegá no meu pai, e eu só vejo ele no final do ano [...].

A rotina de Daiana se alterava no período de férias de verão, quando costumava passar uma temporada na casa do pai. Havia coisas boas por lá, como, por exemplo, a possibilidade de passear e ter contato com a madrinha e, outras coisas não tão boas, pois o pai não tinha tempo para ela. Ela se ressentia da falta da presença do pai:

É que não era bom prá mim mora lá, foi uma temporada, assim que eu fiquei bastante tempo. Fiquei mais do que devia e depois eu voltei prá casa. Tava bom de fica lá, só que daí depois, sei lá, eu não gostei mais, daí eu voltei. O que eu não gostei é que meu pai não ficava comigo, ele era mais de tá com a outra mulher dele e com o trabalho e daí ele não tinha tempo, daí eu não gostava ..... não porque elas não me tratavam bem, mas pelo meu pai, pelo lado dele, daí eu não gostei.

O pai de Daiana enviava um pequeno valor mensal para contribuir no seu sustento, com o qual, às vezes, ela comprava algo de que estivesse precisando ou dava para a mãe usar nas despesas da casa. O dinheiro era remetido pelo banco e Daiana tinha acesso através de uma conta poupança.

Ah, que nem, quando eu vou, a minha mãe combinô assim na justiça com ele, que ele bota cinqüenta prá comprá comida e quando eu vou pra lá ele tem que dá roupa. É que nem eu te falei, esse ano ele não deu nada, né? Meu pai trabalha na fábrica de calçados e ele tem salário, ele pode me ajudá.

O atual companheiro da mãe era uma referência masculina importante. Ela destacava que a presença do padrasto na sua vida não representava riscos à sua integridade, diferente do que se observa nas estatísticas de violência familiar do país, que indicam um número considerável de abusos cometidos contra meninas pelos companheiros das mães:

Prá ser sincera eu não considero ele meu padrasto, eu considero ele meu amigo, só que ele é pai da minha irmã, mas não meu pai, a gente se dá bem, ele me trata bem, ele me respeita, Tem muitos casos que padrastos não respeitam, ele me respeita, ele ajuda bastante a gente. Assim, que nem o meu pai, ele não me deu os material esse ano e quem me deu foi ele. Então ele tá sendo mais pai do que o meu próprio pai.

Assim, que nem, tem padrastos assim, que não ... como é que eu vô dizê, aí eles dão tipo cantada, sabe? Eles não respeitam, não querem nem sabê, eles desrespeitam a mãe e a filha. E ele não, ele tem respeito, sabe? Ele nunca pensô em fazê maldade, essas coisa, sempre respeitando.

Os percursos de Daiana e os usos dos seus tempos cotidianos foram, por muitas vezes, pautados pelas trajetórias da mãe e do padrasto, pois, em função dos locais de moradia e dos horários do trabalho de ambos, ela precisava alterar suas rotinas, trocando os turnos da escola, interrompendo os estudos temporariamente ou parando de circular com as amigas pelo bairro em momentos de sociabilidade, para ficar responsável pelos cuidados com os irmãos e com as tarefas domésticas. Ela cresceu habituando-se a limpar a casa, a lavar roupa, a fazer comida, a cuidar dos irmãos: *Eu limpava todo dia a casa, e ainda limpo! É*

*que eu e minha mãe, a gente se divide o serviço, que nem ontem de noite eu deixei o banheiro limpo. Daí hoje, era só lavá as roupa e todo dia daí eu limpo e lavo a louça.*

Os trânsitos de Daiana com as tarefas domésticas foram alterados pelos trânsitos pela nova escola e a família foi convocada a colaborar, pois seu cansaço com os estudos, ativou seu lado preguiçoso. Conforme seu depoimento, seu cotidiano se apresentava pesado demais para uma jovem de 17 anos, com tantas tarefas para fazer e para recuperar o tempo perdido com a matrícula tardia no magistério:

Eu é que cuido da casa. Eu tenho meu lado preguiçoso e o lado que eu ajudo minha mãe bastante, mas assim, quando minha mãe precisa eu sempre ajudo ela. Só que ultimamente eu ando muito preguiçosa. É porque o meu lado preguiçoso é assim oh, é que é muito no magistério! Assim eu pensei que não ia ser tanto trabalho e é bastante trabalho! Eu não reclamo porque eu disse prá minha mãe: “É uma coisa que eu aceitei fazê e agora eu tenho que assumi!”. Só que é muito pesado assim, tem vez que eu fico a noite inteira acordada porque tem que acabá aquele trabalho prá entregá, porque dez pontos ali (na nova escola) já ajuda, porque ali (a nova escola) por uma matéria tu já tá rodada. Então, tu tem que se esforçá bastante prá passá, daí às vezes eu chego cansada, eu venho todo dia à pé, às vezes é por falta de passagem e às vezes não é, mas é porque é bom, é pertinho (3 km de morros íngremes), às vezes não tem necessidade de eu tá gastando passagem, não é tão longe de ir de a pé até ali da minha casa. Aí, às vezes eu chego cansada.

O papel de Daiana na economia doméstica tomou outra configuração com seu ingresso no magistério, priorizado pela família para que ela tivesse as condições adequadas de seguir na conquista do sonho de sua vida: ser professora! Em função da dedicação de Daiana aos trabalhos da escola e em recuperar a defasagem de conteúdos devido ao seu início tardio às aulas, foi a mãe quem teve que alterar as rotinas: primeiro, reduzindo a carga horária na associação de recicladores e, depois, trocando de emprego e parando de trabalhar, pois não havia com quem deixar a irmã mais nova:

Porque é assim, minha mãe trabalhava nas manhãs e de tarde, só que nas quintas-feiras eu não podia ficá cuidando da mana por causa que eu não posso faltá ali (nova escola), porque ali ganha falta, ainda se não ganhasse... daí a mãe teve que saí porque se não, não tinha com quem deixá ela. Também eles tinham

feito um trato, daí ele aumenta só de tarde, só que era muito pouco... prá de tarde daí a mãe não quis, saiu.

A priorização dos estudos de Daiana, pela primeira vez em anos, gerou um custo em que toda família se viu envolvida pois, com a mãe sem trabalho e com o padrasto em empregos temporários, faltaram recursos para a manutenção das necessidades básicas da família e, por várias vezes, faltou dinheiro para: a compra do gás de cozinha, destinado à preparação dos alimentos, a aquisição dos créditos para o transporte até a escola, a compra dos livros e das peças do uniforme escolar de Daiana.

Ao final de novembro de 2006, a mãe de Daiana estava novamente trabalhando, porém, no turno da noite, e ainda não havia recebido o primeiro salário. Neste período, com a falta de gás de cozinha, não havia como preparar as refeições em casa. Ao chegar da escola, depois de andar alguns quilômetros e com fome, Daiana se dirigia até um programa de ação social que havia em seu bairro para almoçar e depois levar alguns dos alimentos oferecidos para casa, partilhando com a mãe e com a irmã, pois o irmão participava de cursos extensivos aos horários da escola, permanecendo no local em turno integral:

Ah, fora alguns problema, a vida tá boa. Agora minha mãe tá feliz, conseguiu emprego, só que ainda não recebeu.

Daí, eu vô ali, eles dão a comida do buffet, daí tu vai lá e te serve e traz prá casa. A minha mãe tava em casa, eu cheguei, daí ela pegou, ela não comeu nada, ela pegou e foi deitar, daí depois, a hora que eu saí ela também tava deitada, daí eu fui pro curso, daí depois eu cheguei em casa ela recém tinha acordado.

Era ... ai, eu cheguei em casa acho que era umas cinco e quinze. Eu almocei ali, acho que ela não almoçou, nem ... a minha irmãzinha ... quase não comeu nada de meio dia, ela comeu de tarde, daí eu sempre pego comida dali (programa comunitário) e levo prá casa, daí, quando eu cheguei, eles comeram.

Daiana percebia a situação que sua família havia chegado, carecendo dos mínimos recursos materiais para garantir a sobrevivência, o que afetava a disposição para a vida. Passou a observar e a registrar a instalação de um quadro depressivo em sua mãe. Como se não bastassem os problemas dentro de casa, a



mãe da jovem preocupava-se com seus próprios irmãos, tios de Daiana, às voltas com o uso de drogas e com trânsitos pela polícia e passagem pelo Presídio Municipal. Outras situações desassossegavam Daiana, pois os tios que poderiam ajudar não compareciam no momento em que sua família mais precisava:

Bá, a gente tá passando por uma coisa, um período ruim agora, e que, sei lá, eu fiquei magoada com meu tio, porque, quando ele tava na cadeia e precisava de ajuda, minha mãe foi a primeira a ajudá ele, e daí agora a gente pediu e ele não quis, não que ele não quis ajudar, mas minha mãe conversô com ele direitinho e ele, ele não foi lá em casa, sabe? Porque ele pode, mas não sei porque, ele não foi.

Ele pode ir lá ajudar a gente sabe, só que ele não vai, e hoje ele tava, ele trabalha de construção, sabe? E ele vende esses material que tão fazendo as casinhas ali de baixo, ali (Reolon), e a minha mãe tinha pedido dez reais prá ele emprestado e daí ele foi lá embaixo hoje e não levou, sabe? Pegou e foi de volta pro trabalho. Ele podia ter passado ali em casa, ou sei lá, ter falado alguma coisa prá minha mãe.

Este conjunto de acontecimentos começou a afetar as condições emocionais de Daiana, provocando-lhe um estado de tristeza e o desejo de ajudar, no mínimo, esforçando-se para não ficar triste:

Eu tô bem e tô altos triste pelos meus parentes, né? Tô bem por mim, né, porque se eu não ficá bem, daí se eu ficá ruim, também não posso ajudá ninguém, né ?(risos). Ah, eu tento ajudá assim, não ficando triste junto com elas também, tento apoiá porque ficá triste não adianta nada, né?

Uma das poucas formas de lazer que Daiana tinha para dispersar a tristeza era o encontro com as primas nos finais de semana, algumas que moravam em seu bairro e outras que eram de outros pontos da cidade. Porém, com o excesso de tarefas da escola, esses encontros, que eram freqüentes, tornaram-se esporádicos. *A gente é bem amiga, só que a gente se vê pouco, mas a gente é bem amiga, agora fica difícil a gente se vê.*

#### 5.4.4. Trânsitos pela religião

Em outros períodos de sua vida, com tempos menos inquietos, Daiana buscava alívio para suas tensões na Igreja, mas com os novos cenários de suas trajetórias, sem tempo e sem companhia para freqüentar os cultos, os tempos com os trânsitos religiosos estavam parados, fato que restringia ainda mais suas sociabilidades.

Num relato feito durante o estudo exploratório dessa pesquisa, Daiana expressava que a Igreja era um lugar que lhe proporcionava a fala e o alívio das suas mágoas:

Eu participo do Grupo de Jovens da Igreja Evangélica. A gente conversa sobre assuntos da Bíblia, a gente ora por alguma coisa, tu pode aliviá e falá o que tu sente, o que tu acha do mundo de hoje, o que tu acha que é certo, o que tu acha que tá errado. Tem uns que não são da igreja e vão lá só pra azucrinar a vida dos outros, mas os que vão mesmo a gente sabe, a gente conversa sobre assuntos e ninguém fica debochando, ninguém debocha... [...] Tu chega e sente aliviado, tira todas as suas mágoas e se sente bem.

A Igreja foi um lugar que Daiana encontrou para expressar a palavra. Através de sua narrativa, tem-se a impressão de que, no Grupo de Jovens da Igreja, ela não tinha vergonha de falar, pois não havia *deboche*. A preocupação com os *deboches*, eram freqüentes nas narrativas da jovem, associando às suas experiências na comunidade, com as fofocas e com as disputas para *querer ser* mais do que o outro:

Não, quer dizê, eu vô quando dá tempo, que é nas quartas-feiras de noite só que era o ano passado (2005). Esse ano, minha amiga se casô e eu não gosto de ir sozinha, eu ia com ela. Eu ia ali perto do BIG, na Igreja Evangélica, no Sara Nossa Terra.

As mudanças nos tempos de Daiana e nos trânsitos das amigas interromperam os seus trânsitos pela Religião e uma das poucas formas de lazer que tinha para aliviar as tensões e para expressar a palavra, já que na Igreja ela não se sentia envergonhada de dizer o que estava sentindo:

Agora acho que eu vô começá a ir em outra igreja, só que agora é com uma guria do colégio, ela mora aqui em cima (CV) a mãe dela, ela é evangélica a mãe dela..... todos os domingos, daí nos Domingo já dá pra ir. Eu gostava de ir na Igreja porque era legal, tinha grupo de jovens, que a gente discutia as coisas, também gostava, não sei se nessa agora que eu vou começá a ir vai tê, mas se tivé melhor, né?

Em seus trânsitos, as narrativas de Daiana remetiam à vergonha de falar, de expressar o que sentia e o que pensava, ou de expor as suas dúvidas. Esta vergonha aparecia associada ao receio do *deboche*, expressão que no regionalismo brasileiro assume o sentido de zombaria e de desprezo irônico, diante do qual Daiana silenciava, demonstrando seus sentimentos incômodos frente a algumas situações. O desprezo implicava em desconsideração, em falta de apreço e de estima, provocando sentimentos de rejeição. Para não se sentir rejeitada, Daiana preferia então silenciar, ficar calada e encontrar outras formas de expressar seus sentimentos, de preferência que ficassem no anonimato, imperceptíveis, de modo que ninguém ficasse sabendo, protegendo-se das ações dos “zombeteiros”, através dos registros secretos que fazia no seu *Caderno de Segredos*, escondido no seu quarto, carregando-o consigo em seus trânsitos pela cidade e fora dela.

#### 5.4.5 Trânsitos urbanos

Os mapas de trânsito de Daiana ganharam novos desenhos, a partir do uso de seus tempos com o curso de magistério. Antes de 2006, Daiana tinha uma circulação freqüente nos espaços circunscritos ao interior da comunidade em que mora, com algumas transposições de fronteiras através dos trânsitos familiares no contato com as primas e amigas, dentro e fora do bairro:

Não, uma vez eu era bem saidera, agora eu tô mais casera. Eu ia pro show, eu ia pro Diamantino que é onde ficam meus amigos e o resto dos meus parente. Agora eu não vou mais porque eu não tenho tempo! Que nem se agora nós tamo tendo, desde maio, aula no sábado, então, que nem, se eu saí na sexta-feira, no sábado eu já tenho que ir pro colégio, eu só tenho um dia, só o Domingo, porque daí, Segunda-fera já tenho que começá a ir pro colégio, não tinha nem como eu ir.

Olha, a gente ia no Fogo de Chão mas eu não gostei, eu gostava de ir no Incitatus. É porque lá só dava velho (risos), minha amiga adora, mas eu não. Lá toca bandinha é bem bom. Mas eu não dançava, eu gostava de ir mais no !Inci" porque daí dava som e eu dançava com a minha amiga, daí tinha uns guris lá, mas era bem legal. Eu ia todo sábado. Mas agora desde o ano passado (2005) eu não vô mais.

Em 2006, Daiana passou a transitar pouco pelos espaços do interior e do exterior do bairro. Os novos desenhos dos seus mapas de trânsito ganharam ênfase pelo traçado feito entre o caminho da escola e o espaço íntimo da casa:

Agora eu tô bem desligada desses bairro aqui, porque antes eu era assim bem ligada com as minhas amigas, bem ligada com todo mundo daqui, só que agora faz tempo que eu não vejo mais quase ninguém, porque é bem difícil agora eu vê alguém, depois que troquei de colégio.

Em várias narrativas, Daiana referia-se à necessidade das passagens para o transporte coletivo, como forma de assegurar o deslocamento para outros espaços. Conseguir as passagens ou ter créditos no cartão do transporte coletivo indicava possibilidade de mobilidade, pois do contrário, ou vai a pé ou fica em casa, né?. Implicava também ficar atenta para a programação da cidade em dia de passe livre (último domingo do mês), para aproveitar os horários em que os ônibus estariam menos lotados, ir até a casa dos parentes e voltar a tempo de fazer as tarefas escolares:

[...] Não tenho assim muita coisa prá contá porque eu não saio mais de casa, é bem difícil. Sempre que eu saio, tem um monte de coisa prá contá, por que eu saio com as minhas amigas, a gente apronta (risos) e a gente conversa sobre um monte de coisas, porque daí é tempo que eu não vejo elas, aí tem um monte de coisas prá contá.

Não sair de casa significava não ter muita coisa para contar em seu *Caderno de Segredos*, pois o que enchia o seu dia e as folhas do diário eram as situações vividas e partilhadas com os amigos nas saídas que dava pelo bairro e fora dele.

#### 5.4.6 Trânsitos pelo Caderno de Segredos e pela Caixa de Memórias

Daiana tinha o hábito de registrar seu cotidiano num pequeno diário, um caderno tamanho A5, com a fotografia da cantora Sandy na capa:

Ah assim, que nem eu tenho uma agenda que tudo assim... de coisas boas que acontecem comigo eu escrevo, coisas assim ... inesquecíveis ... assim que eu não posso esquecer, eu escrevo na minha agenda. Ela fica bem guardada, ninguém sabe, nem minha mãe sabe que existe! É que nem se fosse um diário.

Na primeira página, datada de 28/02/2004, Daiana desenhou corações coloridos, colocou o título *Caderno de Segredos* e indicou a hora em que começava seu primeiro registro: "h:2:50". Os registros eram quase diários e seguiram-se até o final de 2005, agregando algumas folhas soltas datadas do início até meados de 2006:

Acho que desde os meus quatorze anos, três ou dois anos, é sempre a mesma. É que foi assim, quando eu fui pro meu pai eu levei ela pra contá as coisas que aconteciam lá, só que eu me esqueci lá, aí eu fiquei preocupada, será que ele vai ler tudo que eu escrevi? Daí a minha amiga lá, ela guardô prá mim, só que até eu voltá, já tinha um monte de coisa prá contá, daí tive que fazê outra, só que daí depois, eu arranquei as folhas da outra e coleí tudo junto.

Nos textos, que por vezes ultrapassavam duas páginas, por outras tinham algumas linhas, o estado de humor da jovem era explicitado, bem como sua rede de amizades, e acontecimentos íntimos, como, por exemplo, quando ficou *mocinha*:

Não, isso eu guardo é mais prá mim, por isso que às vezes, eu me acho muito sufocada, porque eu nunca consigo desabafá com as pessoas, sabe? Eu sempre guardo os problemas prá mim. Porque eu prefiro pensá e refleti no que eu errei sozinha, muitas vezes tu pode contá pro teu amigo ele pode te consolá, mas tu que vai tê que resolvê o teu problema. Ah, eu acho que eu penso dessa forma, aí eu escrevo. Eu tenho vergonha de falá (risos).

Algumas vezes utilizava uma linguagem como se estivesse conversando com um amigo, fazendo-lhe perguntas e respondendo: [...] *Adivinha quem eu encontrei lá? O Toka, ele pegou na minha mão e depois falou que queria dançar comigo [...]*. Outras vezes detalhava os sentimentos:

“[...] Dia 29/06 minhas melhores vizinhas foram embora [...] eu sinto tanta saudades dos meus amigos e amigas e me sinto tão só, tão triste sem eles aqui. Antes eu pelo menos tinha alguma coisa prá fazer, mas agora não tenho nada. Que ruim sem eles aqui, estou com muitas saudades”. (depoimento escrito)

Costumava escrever com caneta de cor diferente quando iniciava e quando terminava seu ciclo. Os finais de semana demandavam mais registros, pois, em geral, estavam vinculados a algum passeio ou encontro com amigos e parentes. Em decorrência, ela tinha muita coisa para contar.

Em 2006, os registros foram escasseando e, com os novos tempos, quase todos ocupados com a escola e com as tarefas domésticas, o caderno ficou no passado, pois ela circulava pouco pela comunidade e pela cidade:

A minha agenda... ah, é o meu “Caderno de Segredos”, eu tô ainda escrevendo nela, mas eu dei uma paradinha, porque agora tô tendo menos tempo, mas quando tenho tempo eu escrevo”.

Escrevo um monte de coisas no meu caderno, que nem quando eu fico com algum guri eu escrevo: quando, como, onde o nome, que nem isso. Eu gosto de guardá, que nem eu fui no aniversário da minha colega eu contei o aniversário intero! Eu gosto, sei lá, é tipo um hábito que eu peguei. Nem minha mãe sabe.

Em seus registros escritos, Daiana dava ênfase às coisas boas que lhe aconteciam, mas também fazia os desabaços sobre os desencontros nos afetos, nas amizades e nas relações familiares. Seu diário refletia seu cotidiano e os fatos que ela sublinhava na ocupação de seus tempos.

Os seus trânsitos pelos afetos apareciam no diário, na forma de planejamentos e de ansiedades para encontrar ou “ficar” com determinado menino, indicando que não passavam disso, pois nunca havia namorado.

Outro hábito de Daiana era guardar pequenos mimos que recebia de pessoas queridas ou relativas a situações significativas de sua vida, em pequenas

caixas. Em setembro de 2006, ela compareceu à entrevista com a sua caixa de memórias numa pequena sacola plástica e falou: *Eu tenho uma coisa prá tu ver.* Cada pequeno objeto retirado da caixa produzia uma narrativa sobre o contexto, significados e rede de relações envolvidos:

Essa caixinha já tava as coisas aqui, só que tem outras caixinhas, é que eu tenho coleção sabe? Eu gosto (risos). Eu gosto de guardá caixinha, essas coisas, um monte de coisa que eu ganho eu sempre guardo, qualquer lembrancinha sempre tô guardando, porque eu gosto. Até mesmo umas que eu faço. Esse aqui eu ganhei (cartões) de uma amiga minha de 15 anos, ela me fez, só que ela não mora mais aqui, ela foi embora.

As minhas caixinhas eu guardo bem escondidinha atrás do ... tem a segunda gaveta do meu, na segunda gaveta, debaixo das minhas calças eu guardo bem lá no fundo, nem minha mãe sabe que existe. Ela não mexe nas minhas coisas e de baixo do beliche também tem mais um monte de caixa assim, tudo guardadinho assim. Daí, que nem, eu boto assim o que eu não quero que a mãe veja bem lá prá trás e os livro tudo empilhado na frente daí ela não pega (risos). Assim, né..., que nem, tem coisas que eu escrevo, coisas que eu ganho de guris ... que eu escondo dela (risos).

Os objetos que Daiana guardava dentro das suas caixinhas funcionavam como evocadores de suas memórias e a faziam reviver as boas sensações, de apreço e carinho, que tinha vivido quando recebera os objetos:

Eu adoro minhas caixinhas! Eu gosto de olhá, porque eu gosto de recordá, eu gosto muito de fazê isso! Assim, quando olho, ah, eu sinto saudade, bastante saudade e ao mesmo tempo alegria das coisas boas que aconteceram.

Muitos dos objetos guardados na sua caixinha foram presentes da sua mãe, que recolhia materiais descartados, encontrados na reciclagem onde trabalhava e os levava para a filha. Cada pequeno mimo continha uma história. Daiana aproveitava objetos do desperdício, descartados na forma de lixo, e transformava em relíquias:

A maioria das coisas que eu tenho aqui (cartão) eu ganhei da minha mãe. Esse aqui eu ganhei da minha mãe... Ela não escreveu nada, ela só me deu porque ela

trabalhava em reciclagem, aí ela achô sabe, daí ela me deu. [...] Essa flor, ela ganhô, só que ela não quis, daí ela me deu. Quando ela não tinha a minha irmãzinha, então já faz um bom tempo, que ela me deu.[...] Esse aqui, é, esse aqui eu também ganhei da minha mãe, ela achô na reciclagem.

Esse aqui eu guardo com muito carinho porque quando eu ia na igreja com a amiga que eu te falava, se lembra que eu ia nas quartas-feiras? Eu ganhei da irmã Gilda, ela é muito querida. Agora não vô mais, porque não gosto de ir sozinha. Olha, tá escrito: “Se você não existisse...”. Esse aqui eu ganhei do meu melhor amigo, o Alex. Se tu quer levar prá casa, prá ler, pode levar esse também.

Em sua trajetória, Daiana teve um acento maior na sua atitude de escuta do que na de protagonista da fala, potencializando suas palavras no “espaço biográfico” (ARFUCH, 2002) do *Caderno de Segredos*, no íntimo de seu quarto. Daiana participava das culturas juvenis de forma limitada, dadas as suas carências de tempo livre e de condições materiais para se deslocar aos momentos de sociabilidade com os parentes em outros cantos da cidade e do próprio bairro. Para além da casa onde morava, a escola, e raras vezes a Igreja, eram praticamente os únicos lugares para a sua expressão juvenil. Nos interstícios da escola, ela e os colegas participavam de momentos de socializações informais, transformando o espaço da sala de aula, os corredores e o pátio em espaços sociais praticados para a construção de suas identidades juvenis.

Ao não falar, Daiana ficava invisível e, talvez, com esta atitude, se sentisse protegida dos efeitos que o *deboche* lhe provoca: desprezo e indiferença. Em via diferente de Preto, DL e Benhur, talvez Daiana também estivesse travando uma luta identitária para se tornar visível, para ser reconhecida, para ser percebida e valorizada. O recurso ao *Caderno de Segredos*, situava-se também no plano das linguagens, forma particularmente presente nas culturas juvenis. Porém, ela fazia isso não através da publicização de suas angústias, alegrias e tristezas como o fazem as letras do *rock* e do *rap*, Ela fazia isso através do espaço biográfico, no espaço íntimo do seu quarto e nas folhas de papel de seu “diário íntimo” (CUNHA, 2000); algumas vezes referido como agenda (RAMOS, 2000), guardando também, numa caixa de memórias, os mimos que recebia de pessoas queridas e em datas significativas de sua vida.



#### 5.4.7 Trânsitos pela necessidade de ser escutada

A vergonha em falar expressa por Daiana em várias entrevistas foi superada pela necessidade de ser escutada, fato que mobilizou a jovem a ligar-me, por várias vezes, solicitando minha presença ou agendando encontro para expressar *um bando de coisa ruim* que tava passando, ou dizendo *Nilda, a gente precisa conversá*, ou ainda, *Nilda, quando é que tu vem aqui* (na comunidade)?

Nesses rompantes de Daiana, algumas vezes ela começava contando algum fato trágico que havia acontecido na família ou na comunidade, como por exemplo, a morte de algum parente ou um assalto ou algo sobre os tios delinqüentes. Além disso, ela tinha necessidade de expressar algum sentimento que a incomodava e a deixava triste, como, por exemplo, alguma desavença com as amigas da escola ou mesmo as faltas de diálogo e preocupações com a depressão da mãe, diagnosticada no final de 2006.

O pouco tempo para escrever no *Caderno de Segredos* e a vergonha de falar foram transferidos e substituídos pela necessidade de ser escutada, mas, ao mesmo tempo, para fortalecer-se no desejo de escutar as angústias da mãe, a fim de melhor entendê-la e de poder ajudar. Para poder ajudar, Daiana pedia ajuda e fazia contatos, agendava momentos para ser escutada, nas entrevistas da pesquisa, por exemplo. É o que atestam registros de meu diário de campo, do dia 22 de novembro de 2006:

Hoje, 22 de novembro de 2006, Daiana me telefonou duas vezes! Eu estava em reuniões na universidade e com uma agenda cheia. Na primeira ligação, perguntou quando eu iria à comunidade. Respondi que seria difícil naquele dia, pois teria compromissos na universidade. Por volta do meio dia, voltou a ligar, do telefone público da escola, dizendo: "Nilda, a gente precisa conversar". Pedi que adiantasse o assunto por telefone, para avaliar em que aspectos poderia auxiliá-la e tentei agendar para o dia seguinte ou para o final de semana. Fiquei muito preocupada e imaginei coisas [...].Tentei mais uma vez que ela dissesse o que a preocupava, mas ela insistia que eram "necessidades" e não antecipou muita coisa, dizendo apenas "Ah, necessidades, sabe?". Pedi um tempinho para reorganizar minha agenda e, no final da tarde, lá estava eu na comunidade a espera de Daiana. Enquanto percorria os mais de doze quilômetros desde a universidade até o bairro, ia refletindo sobre nossas responsabilidades como pesquisadores, nos vínculos que estabelecemos com os sujeitos de pesquisa. Ao mesmo tempo em que ficava satisfeita com a confiança que Daiana depositava em mim, me preocupava com o processo de desligamento, do afastamento e da interrupção dos contatos mais freqüentes. Não quero fazer uso utilitário dos dados

que construo com os jovens da pesquisa, mas também sei que não posso intervir na realidade deles, embora tenha a consciência de que, ao estimular que falem de si dos usos que fazem de seus tempos, propondo-lhes algumas perguntas, por si só, elas já são provocadoras de mudanças, pelo caráter da reflexividade presente nas pesquisas qualitativas.

Ainda está presente em minha memória, o retrato de uma Daiana com sinais de forte abatimento, com alterações no tom de voz e na postura corporal. Em geral, ela sempre chegava às entrevistas muito sorridente. Neste dia, seu olhar estava triste, os ombros encolhidos e a voz baixa, quase aos sussurros. Nem foi necessário fazer uma pergunta desencadeadora do diálogo, pois Daiana, ao contrário das outras entrevistas, começou logo a falar, deixando de lado sua habitual timidez e a assumida vergonha em falar sobre sua vida [...].

Neste dia, as narrativas da jovem descreveram as necessidades pelas quais a família estava passando, já narradas em outros momentos, e acrescentavam os desentendimentos com a mãe e o desejo (temporário) de abandonar tudo: a família e os estudos!

A gente tá passando por problemas em casa que não é nada legal, né? Briguei com minha mãe, só que, não tá sendo mais a mesma coisa! Daí eu ia ir embora, mas aí, agora não vô ir mais. Nós tamo com necessidades, sabe? Daí tu vê tua mãe triste e não pode fazê nada, se sente mal, daí ela fica estressada, ela não sabe o que fazê e coloca a culpa em ti (em Daiana).

Assim, que nem, amanhã, minha mãe ... a gente tá sem gás em casa, aí minha mãe fica nervosa, ela começa chorá, aí a gente também começa a chorá, porque a gente não pode fazê nada! E amanhã eu não sei se eu vô pro colégio, porque eu não tenho mais passagem, ela pediu pro meu tio ajudá a gente e ele, sabe, nem apareceu e também meus tios tão estressando muito ela, os três ficam incomodando, sabe? Ficam fazendo coisas que não é prá fazê, se metendo com drogas.

Mesmo estando visivelmente abatida, Daiana, não parava de falar, narrando um hipertexto em conectividade com aquilo que poderia ser as preocupações ou soluções para os problemas enfrentados em casa: o padrasto com emprego temporário; a mãe, que há tempos estava desempregada e conseguira um trabalho à noite, mas precisava esperar que o mês se completasse para receber o primeiro salário; cinco bocas para comer em casa e o gás havia acabado; os tios maternos, que poderiam ser uma possibilidade de ajuda geravam mais preocupações, pois tinham histórico de uso de drogas e passagem

pelo Presídio Municipal; o final do ano letivo na escola, com muitos trabalhos e avaliações por fazer, a falta dos livros básicos para estudar as matérias cujas notas ainda não havia recuperado, enfim, muitos problemas que ameaçavam e pressionavam a manutenção da passividade habitual da jovem. Para completar o quadro de “dificuldades”, as preocupações de Daiana com a tristeza da mãe lhe provocavam sentimentos depressivos e o desejo de falar e de ser escutada:

Não, tô me estressando! Tô ficando loca! É porque eu fico nervosa e não consigo fazer os trabalhos do colégio, só fico pensando como é que eu posso resolvê, a gente não consegue, daí eu vejo minha mãe chorando, assim, me dá um desespero, eu tento falá com ela, conversá, mas eu não consigo, nunca consigo me expressá com a minha mãe, sabe? É difícil!

O contexto de intensa pressão que os seus trânsitos familiares produziam e a ausência de tempo para aliviar suas angústias ou para extravasá-las na forma de lazer através de seus escritos no *Caderno de Segredos* e das idas na Igreja, deixavam Daiana desesperada e a obrigavam sair do silêncio:

Eu tava desesperada e daí pensei: vô ligá prá Nilda! Eu gosto de conversá contigo, me deixa mais aliviada! Eu tô bem atordoada, às vezes eu não sei nem o que eu tô fazendo! Sei lá, quando tu conversa comigo eu me sinto bem. Eu ando muito chorona, sabe?. É porque eu fico nervosa, uma vez eu segurava tudo prá dentro de mim, agora é difícil, agora eu choro bastante, eu jogo tudo prá fora. Mas eu choro sozinha! Eu fico nos canto, fico escondida, nunca deixo minha mãe me vê chorando!

Esta narrativa contrasta com outra, de meses anteriores, na qual Daiana dizia guardar para si ou escrever no *Caderno de Segredos* as suas angústias. Daiana aprendia agora a partilhar as suas angústias, falando a alguém e sendo escutada, comunicando o que lhe incomodava, sem os riscos do desprezo que o *deboche* carregava. A pressão vivida na família deixava-a atrapalhada e os trânsitos pela escola eram afetados por conta do esquecimento dos trabalhos e das faltas freqüentes:

Só minhas colegas já me viram chorando, porque eu fiquei muito nervosa na sala de aula, porque eu tinha um trabalho prá apresentá e eu tinha esquecido em casa, não tinha levado daí a guria que fez o trabalho comigo teve que apresentá sozinha. Daí fica chato né, porque ela tava contando contigo! Eu fiz o trabalho, só que eu deixei em casa. Eu saí de casa nervosa porque de manhã tinha faltado gás. Daí minha mãe ficô nervosa, porque, como é que ela ia fazê comida de manhã? Eles cortaram nossa água também, daí sai de manhã e ela começô a chorá. Daí eu já fiquei bem mal, já fui pro colégio bem triste! Eu não sei agora como que ela tá, mas ela parô de chorá, mas ela tava triste, do mesmo jeito!

Daiana via a mãe triste e sofria com as necessidades pelas quais sua família passava. Novamente, os percursos familiares recomeçavam a pautar os percursos escolares da jovem, que ficava muito afetada com os sentimentos da mãe e ia para a escola nervosa, esquecendo os trabalhos que poderiam representar mais alguns pontinhos no seu orçamento de notas:

Ela conseguiu um emprego agora, no Carrefour prá trabalhá. Só que como ela entrô agora no mês, no meio do mês, eles só vão dá o dinheiro prá ela, só dia 3 de janeiro, de janeiro não, de dezembro, desculpa. Teria que esperar duas semanas prá ela recebê, daí, em duas semanas, a gente não sabe o que a gente vai fazê, a gente até já pediu ajuda pro meu tio, ele não falô nada, a gente ia mandá meus irmãos lá prá minha tia, que lá ela consegue ajuda, só que ela trabalha daí eu tenho que cuidá deles, e se eu faltá o colégio, daí sim eu vô rodá.

A jovem percebia os problemas que a mãe enfrentava e que não eram poucos. Admitia que *é muita pressão prá uma pessoa só*, mas também se sentia impotente para ajudar. Assim como no caso do seu insucesso na escola, puxava para si algumas responsabilidades:

Tem também o meu padrasto, ele só chega em casa de noite, e no sábado e no domingo ele fica trancado no quarto dele, aí é assim lá em casa é bem difícil...

Tem também meu irmão, ele também só tá incomodando, ele não qué mais ir pro colégio, tá gazeando aula, falsificando bilhete. Ele tem oito anos, mas não quer mais obedecer minha mãe. Vai prá casa do pai dele, que minha mãe não gosta porque o pai dele é drogado. A gente fala com ele, minha mãe bate nele, bota ele de castigo, conversa com ele, tem vezes que ela não bate, mas conversa bastante com ele, mas não adianta, ele vai. Ela conversa e explica prá ele porque ela não quer que ele vá lá, porque é muito perigoso lá. [...]. Só que o pai dele, ele quase não pára lá, porque ele ... ou ele tá sempre nos bar bebendo, ou tá fumando droga, e daí minha mãe tem medo que os primo do meu irmão ofereça

prá ele, sabe? Ou que ele fique daquele jeito revoltado, fique, sei lá, porque os primos dele só não batem na mãe deles, por que, sei lá, acho que têm pena dela.

Assim, eu podia colaborar também, se eu deixasse de ser muito resmunguenta e que eu e minha mãe, a gente se entendesse mais, que eu também não brigasse muito com os meus irmãos, e que sei lá, as coisas melhorassem um pouquinho, né? Que, nossa!!!! Minha mãe já sofreu tanto e continua sofrendo!

As rotinas da família de Daiana afetavam novamente seus percursos escolares, pois ela tinha que faltar à escola para cuidar dos irmãos, em alguns dias da semana. O novo trabalho da mãe representava uma possibilidade de, em médio prazo, melhorar o quadro, mas exigia um custo físico, com deslocamentos da mãe a pé ao trabalho, por uma zona perigosa, correndo riscos de assaltos, pois não tinha recursos para comprar o vale transporte para tomar o ônibus e ir ao trabalho noturno que conseguiu:

Ela, ela ia comprar comida e ela precisa de passagem prá ir pro trabalho porque ela passa ali pelo carreirinho do Mariani prá descer no Carrefour, sabe? Daí ela vem à pé, fica muito ruim prá ela descer o mato sozinha porque é muito perigoso, e ela tem medo. Só aí pela uma hora ela vai à pé daí chega a tempo, mas prá voltá, de noite, ela poderia voltar de a pé, mas é muito perigoso.

Daiana via-se diante de um quadro de múltiplas tensões: a depressão da mãe, a convocatória para voltar a ajudar em casa e a faltar aulas para partilhar o cuidado com os irmãos, os problemas de final de ano na escola. As colegas até ajudavam, mas não conseguiam imaginar o que era a pressão vivida cotidianamente por Daiana:

Eu não sei porque minha mãe ela, ela fica, ela chora, tudo, mas ela não conta nada prá gente, ela guarda tudo prá ela também. Aí, ah, eu fico meio triste, eu acho que eu tô, sei lá, eu acho que eu tô ficando com depressão às vezes. Às vezes, eu tô na sala de aula, as professoras falando bem, e sabe, eu fico pensando nas coisas, nem tenho vontade de estudar. É que eu fico bem nervosa, eu fico aluada, eu fico, sei lá ...

Eu, nem saí eu saio mais! Eu, nos últimos dias, fico estudando bastante, por causa dos problemas do final do ano, daí tem que estudá bastante, daí agora elas (professora) tão dando bastante trabalho, daí tem que fazê bastante trabalho, também. Daí eu limpo a casa prá minha mãe, eu cuido da pequenininha. Bem dizê, é muita coisa prá mim, mas tem que fazê.

Ainda bem que tem minhas colegas! Ah, elas me dão conselho, elas me ajudam bastante, só que elas não passam, sabe ... o que eu passo, sabe? Elas dão conselho tudo, mas, é só na hora sabe, depois começa tudo de novo, e ah ... que nem eu chego em casa, tá a mesma coisa sabe, daí eu fico nervosa de novo. E daí não tem ninguém prá me acalmá, daí eu fico sozinha no quarto. Daí eu fico pensando nas coisas que tá acontecendo.

Com tanta pressão, Daiana também entrou em depressão e, talvez o abandono da escola e a procura de um emprego fosse o caminho, seguido por uma enorme quantidade de jovens de nosso país. Daiana avaliou esta possibilidade e recuou em sua efetivação: *Às vezes eu penso assim, até me dá vontade de procurá, largá os estudos mesmo e procurá emprego prá ajudá. Mais, eu sei que com dezessete anos é muito difícil pegarem. E largá os estudos seria a pior burrice da minha vida, né?*

A situação gerava conflitos, atritos, explosões. A pressão gerava outras necessidades de conversar e de aproximar os dois mundos: o da mãe e o da filha e, quem sabe, o do pai também:

Ah eu, tipo às vezes fico braba, sem motivo, às vezes eu e minha mãe, a gente discute feio, a gente ... depois ... a gente conversa tudo, mas não é a aquela coisa de filha prá mãe, conversá, se entendê. É tudo num mundo diferente, é muito estranho... Muito difícil minha mãe sentá prá conversá, prá falá sobre as coisa, às vezes eu me sinto, sei lá, magoada, ressentida também, às vezes pelo meu pai não tá perto.

A necessidade de ser escutada passava também pela necessidade de escutar, de fazer-se conhecer, mas também de conhecer o outro. Daiana desejava participar do que se passava no interior de sua casa. Ela tinha aprendido o princípio da gestão democrática, da partilha e do diálogo nos meandros da escola, nas reflexões que a turma fazia na ausência dos professores ou nas conversas que mantinha com as amigas e transferia esta aprendizagem para a família, na forma de necessidade de falar e de ser escutada. Talvez se a mãe partilhasse os problemas com ela, fosse uma possibilidade de Daiana ser percebida e reconhecida como uma jovem que precisava da palavra da mãe, mas

que também tinha uma palavra a dizer, a partir do lugar de filha. A jovem reivindicava um espaço para a pronúncia da palavra talvez, naquele momento, liberto do medo e da vergonha de falar:

Olha, muitos problemas da minha mãe eu não posso resolvê, mas eu ficaria do lado dela né prá ajudá, acho que entenderia ela um pouco melhor, porque, às vezes, eu sou muito errada, assim, que às vezes eu sou muito briguenta, resmungona, eu sei que eu sou, sabe? Eu não sou santa, mas ela não conta as coisa prá gente!

Ao final da entrevista, após falar muito, por cerca de uma hora, Daiana expressava o alívio do momento e as preocupações com o amanhã. *Nossa!, Tô aliviada, um pouquinho sim, mais calma, mas não sei, não sei o que é que vai acontecer amanhã.*

Daiana dizia nas primeiras entrevistas que *sem uma mãe tu não sabe como viver*. Ela estava vivendo a ausência de mãe e de pai porque o cotidiano da periferia era muito pesado e sobrava pouco tempo para eles perceberem e escutarem as angústias de uma jovem menina de 17 anos, pois as necessidades de sobrevivência falavam mais alto. Com tanta pressão, o caminho da depressão se fazia como um atalho, tanto na mãe como na filha, exigia estratégias para conviver com as experiências contraditórias do tempo e desafiava às escolhas de modo a priorizar o que fosse mais emergente, deixando incerto e em aberto o futuro, não sem projetos, de vir a ser uma “boa professora”. Mesmo sem ter estudado ainda os princípios da prática pedagógica, Daiana já sinalizava que seria uma professora que procuraria conhecer seus alunos e se importaria com eles, evitando os efeitos do desprezo e da indiferença que ela tão bem conhecia.

#### **5.4.8 Outras faces da pressão do cotidiano**

As trajetórias de Daiana constituem um dos poucos casos entre os jovens da pesquisa que, mesmo frente às necessidades materiais e limitações de várias ordens, persistia nas continuidades de seu processo de escolarização.

Suas narrativas convidam a penetrar no interior da escola e a perceber a sua organização e a sua forma, a partir de um outro ângulo que não o do mundo

adulto, mas o de quem é a razão de existir da escola: o aluno. Os contextos de vida da jovem oriunda da periferia permaneceram encobertos na sua identidade de estudante (CORTI, FREITAS e SPOSITO, 2001), durante todo o percurso do primeiro ano do magistério. Através de uma luta intensa para conseguir a certificação que a credenciaria para concorrer a uma das poucas vagas disponíveis, ela fez parte das estatísticas dos jovens pobres que ingressavam no Ensino Médio. Em maio de 2006, Daiana estava dentro da escola, porém, um conjunto de fatores exógenos e endógenos concorriam entre si, desafiando a sua permanência e o seu sucesso escolar.

As palavras de Daiana sobre o seu cotidiano permitem perceber os entrelaçamentos de seus vários trânsitos na sua construção identitária. Os conhecimentos construídos nas “fendas da organização escolar” (DUBET, 1994), lhe proporcionaram competências que interferiram no seu perfil passivo, calado e introspectivo. As aprendizagens proporcionadas na experiência com o grupo de pares, nas sociabilidades informais do espaço escolar lhe permitiam descobrir a possibilidade de ocupar um outro lugar na família, não apenas como a colaboradora nas tarefas domésticas e depositária das expectativas em relação aos frutos de sua escolarização diferenciada, mas também como alguém que poderia ajudar, escutando e partilhando dos problemas do cotidiano familiar.

Daiana terminava o ano com o peso da reprovação. Ela *rodou* e teria que voltar ao começo, repetindo tudo outra vez. No entanto, o novo começo não estaria isento das experiências vividas por ela no período de maio a dezembro de 2006. Daiana iniciaria o ano de 2007, novamente na primeira série do magistério, porém, com um “estoque de conhecimento à mão” (SCHUTZ, 1979) que lhe proporcionaria consultar o seu acervo de experiências para enfrentar os desafios que certamente se apresentariam no novo contexto.

Daiana potencializava o que poderia ser uma limitação em seu processo de socialização e de boa parte de jovens mulheres que têm uma circulação limitada por outras instituições da esfera pública (além da escola), fazendo suas transições do espaço da família de origem em direção à constituição da própria família (KUASÑOSKY e SZULIK, 2000). Ela descobria, nos meandros dos espaços escolares, a possibilidade de ampliar seus processos de socialização, usufruindo, como consumidora, de algumas formas das culturas juvenis, diante da



quase invisibilidade das meninas como produtoras culturais na cena pública (WELLER,2005).

A jovem menina que escondia seus sentimentos e reflexões sobre seu vivido no *Caderno de Segredos* estava mais madura, embora a conquista desta maturidade tivesse sido feita de uma forma extremamente exigente e porque não dizer cruel. Ela terminava o ano sem compreender o Movimento Retilíneo Uniforme, conteúdo das difíceis aulas de Física, no entanto, compreendia que suas trajetórias não eram lineares e que sua vida era marcada por idas e vindas, por atalhos, recomeços, rodopios e que os contextos se alteravam e interferiam nos seus percursos e nos projetos inicialmente planejados.

Daiana experimentava a *pressão do cotidiano* e os efeitos que ela produzia em sua subjetividade. Permaneceu no silêncio por muito tempo, confidenciando seus segredos com seu secreto diário. Frente aos dilemas dos seus tempos cotidianos, precisou fazer escolhas. Daiana optou por falar. Clamou para ser escutada, percebida, valorizada. Talvez, Daiana estivesse se imunizando frente aos efeitos do *deboche*.

\*\*\*

Com base nas narrativas destes quatro jovens, tomando os fragmentos de seus relatos, muitas vezes desconexos entre si, fui compondo um todo a partir de partes que não abrangem a totalidade de suas vidas, mas apenas uma parte, aqui apresentadas na forma de trajetórias. Através da descrição, foi possível estabelecer algum grau de interconectividade entre os múltiplos e específicos trânsitos de cada jovem, os quais foram ganhando sentido pelo esforço interpretativo permanente, embora parcial, na composição do mosaico, a partir das unidades de sentido formadas pelas palavras sobre o cotidiano.

Escovei muito cada palavra das narrativas destes jovens. Além disso, escovei muitas palavras e deixei outras tantas de lado, à espera de escovação para traduzirem sentidos invisíveis que minhas lentes interpretativas não conseguiram perceber.

Soprando a poeira, emergiram alguns sentidos das palavras pronunciadas sobre o cotidiano juvenil e sobre suas aprendizagens não-escolares. A

necessidade de tornar-se visível e de obter reconhecimento, fugindo à indiferença e ao desprezo na cena pública, talvez seja a sinalização de um dos achados parciais desta pesquisa. Preto, DL, Benhur e Daiana fazem buscas por caminhos diferentes, denunciam e comunicam como suportam a intensa *pressão do cotidiano* a que estão submetidos e indicam como refabricam os seus modos de ser jovem.

Em dezoito meses, desde os primeiros contatos, por força dos seus contextos de vida, seus projetos foram reconfigurados, colocados em banho-maria, como forma de garantir a sobrevivência, mas não foram abandonados. Eles vivem o presente, muitas vezes alimentam-no com seus projetos de futuro, mas não abandonam o sonho de um dia conquistá-los.

Os desafios interpretativos seguem seu curso, a partir de agora com lentes ampliadas, com a necessidade de filtros que forneçam as “unidades contextuais” que permitam observar e comunicar, através de eixos analíticos horizontais, ou seja, no conjunto das narrativas dos jovens entrevistados, “o que comunicam as palavras sobre o cotidiano”.

## **6 DESAFIOS INTERPRETATIVOS: O QUE COMUNICAM AS PALAVRAS SOBRE O COTIDIANO?**

Caminhando em direção à comunicação dos resultados a que este estudo permite chegar, sinalizando conclusões, impõe-se a necessidade de interpretar e comunicar “o que comunicam as palavras sobre o cotidiano” e, daí a nomeação deste capítulo de “desafios interpretativos”.

No sentido figurado, o conceito de “desafio” remete a uma situação ou grande problema a ser vencido ou superado. Também, a partir do regionalismo brasileiro, “desafio” pode significar “uma disputa poética em forma de diálogo”. Interpretar os sentidos das palavras que os jovens da pesquisa narraram sobre o seu cotidiano é uma tarefa difícil de ser executada. Para encará-lo, proponho-me a recorrer a este sentido, procurando dialogar com os conteúdos das palavras dos meus interlocutores empíricos, evocando os interlocutores teóricos e as hipóteses que fui construindo no decorrer da pesquisa, com o intuito de buscar, nos caminhos desiguais das trajetórias dos jovens, pontos de convergência e apresentá-los na forma deste metatexto.

A “disputa”, neste caso, não prevê vencedores nem perdedores. Pelo contrário, se faz no diálogo em três dimensões, a fim de construir argumentos em torno de “unidades contextuais” e entrelaçar os sentidos das narrativas dos vários jovens, numa perspectiva analítica horizontal que possa traduzir o que seus autores pretendiam ao utilizarem as palavras, refletindo seus modos de vida e a forma como interpretam a sua realidade.

O capítulo está, portanto, organizado em torno de “unidades contextuais”, por meio das quais procuro comunicar categorias que emergiram no campo da investigação, de modo a incorporar o próprio significado da palavra “contexto”: do

latim, *contextus*: “entrelaçar, reunir tecendo, tecer”. Componho um entrelaçamento e uma tessitura em torno de duas categorias nomeadas com expressões nativas, tomadas emprestadas das palavras dos jovens: trânsitos com a *pressão do cotidiano* e trânsitos com a *escola da vida*; além de uma outra, sugerida a partir da abstração oportunizada pelas relações entre o material empírico e o referencial teórico: trânsitos com as biografias de escolha. São categorias interdependentes, separadas apenas para fins didáticos, já que a presença de uma implica em conseqüências nas demais.

## 6.1 TRÂNSITOS COM A PRESSÃO DO COTIDIANO

*As palavras comunicam que os jovens vivem em contextos de intensa pressão do cotidiano.*

Ao longo do texto, fui anunciando que a *pressão do cotidiano*, expressão nativa, empregada por um dos jovens da pesquisa (Benhur) e narrada através de derivações por todos os interlocutores empíricos, faz parte das trajetórias dos jovens e acompanha-os em seus mapas de trânsito.

A *pressão do caldeirão* descrita por DL, vivida no interior da comunidade onde moram, talvez seja uma das mais evidentes formas de pressão a que os jovens da pesquisa são submetidos.

A dinâmica de organização da comunidade, produto de uma política pública de assentamento urbano, identifica fortes fragmentações identitárias, disputas de poder e demarcação de territorialidades entre o Lado A e o Lado B. A comunidade é genericamente conhecida como Reolon (primeiro bairro do assentamento, caracterizado como o Lado A) e composta por outros três bairros: Condomínio Vale Esperança (mais conhecido como CV), Condomínio Vale Verde e Matioda, todos constituintes do “Lado B”, respectivamente, segundo, terceiro e quarto assentamentos. Os limites entre os dois espaços são dados pelo Arroio Tega, um córrego que atravessa a cidade e chega à comunidade já bastante poluído, às margens do qual se encontram sub-habitações que, de provisórias, construídas para abrigar as famílias removidas até que as construções definitivas ficassem

prontas, tornaram-se permanentes. O Reolon (Lado A) localiza-se na parte mais alta da comunidade, sendo necessário atravessar uma ponte e também subir uma escada com aproximadamente 50 degraus para chegar ao local. O Matioda e o Vale Verde situam-se próximos ao arroio, o primeiro à leste e o segundo a oeste da escola. No meio destes, está o CV, com sobrados ocupando a parte mais baixa e se estendendo em direção aos morros que fazem limites com outro bairro, o Mariani, a sul e oeste da escola.

O *status* de ter sido o primeiro assentamento, confere ao Reolon (Lado A)<sup>32</sup> uma “coesão de grupo” relativamente mais estruturada que os assentamentos do “Lado B”, cujos moradores são oriundos de várias partes da cidade onde habitavam em locais de risco. Esta situação sugere associações com os estudos de Elias e Scotson (2000), sobre “os estabelecidos e os *outsiders*”, grupos de mesma classe social identificados numa pequena comunidade da Inglaterra. Segundo estes pesquisadores, os primeiros (estabelecidos) se autodistinguiam, atribuindo-se poder pelo princípio da antiguidade, pois moravam há mais tempo e se identificavam pela tradição do que consideravam uma “boa sociedade”. Os outros eram estigmatizados pelos primeiros, sob o rótulo da delinqüência, da violência e da desintegração pelo grupo estabelecido, de modo a preservar sua identidade e afirmar sua superioridade, mantendo os *outsiders* em seu lugar.

Guardadas as proporções, estas relações de poder se reproduzem no Reolon (Lado A), provavelmente porque a maior parte dos moradores advém das mesmas áreas de risco e já mantinham relações comunitárias no antigo local de moradia. Ao chegarem à nova comunidade, logo trataram de conquistar a Igreja, de fazer mutirões na construção das casas e do centro comunitário, de compor a associação de moradores. Receberam os terrenos da Prefeitura e construíram suas casas através de financiamento, imprimindo uma arquitetura própria às habitações, quase todas de madeira, diferentes das residências caracterizadas como *bloquinhos* (do Lado B), cujos projetos são homogêneos, restando poucas alternativas para diferenciação entre um sobrado e outro, porém, na ótica dos jovens, conferindo um valor maior às residências por serem construções de

---

<sup>32</sup> Sempre que me referir ao “Lado A”, estarei me remetendo ao Bairro Reolon, única comunidade deste lado; quando me referir à comunidade conhecida como Reolon, estarei me referindo à comunidade formada pelos quatro bairros: Reolon, CV, Vale Verde e Matioda (os três últimos constituintes do “Lado B”).

alvenaria. Ambos os lados receberam novas residências, através de política pública e de ocupação irregular.

Diferentemente das relações de poder em Winston Parva, comunidade estudada por Elias e Scotson, as narrativas dos jovens denunciam que, na sua comunidade, os recém chegados – “os de fora”, ou do Lado B – não aceitavam a idéia de pertencerem a um grupo de menor virtude ou respeitabilidade e, logo trataram de se organizar em associações de moradores independentes, fundar suas igrejas e clubes de mães. O depoimento da primeira diretora da escola dá conta de que, *no começo, era muito difícil, tinha muita briga e nós chegamos a ter 7 clubes de mães num bairro tão pequeno!* O que estava em questão era a disputa por *ser melhor que os outros*, conforme narrativa dos jovens.

A situação se invertia, ou pelo menos se auto-regulava pelas forças internas, promovidas através das relações comunitárias. O Lado B, especialmente os moradores do CV, não se resignava a ser *olhado de lado*, com menos valia por terem chegado depois. O CV usufruía de *status* conquistado após a instalação das residências com maior valor imobiliário agregado, menor desprendimento de capital, e também maior investimento por parte do poder público, fato criticado pelos moradores do Reolon (Lado A) que se sentiam injustiçados e preteridos pelo poder público que, na sua ótica, privilegiava com recursos públicos famílias que não eram dignas de tal investimento, sendo designados por alguns como *um bando de baderneiros*.

As narrativas dos adultos do Reolon (Lado A) estigmatizam os moradores dos *bloquinhos* (Lado B), especialmente pela forma explosiva de se manifestarem e pela falta de limites na educação dos jovens, que seriam socializados na rua, sem o acompanhamento dos pais. Uma explicação possível é que as casas do Reolon (Lado A) possuem, na sua maioria, um pequeno pátio, na parte da frente ou nos fundos, no qual as crianças e os jovens podem se reunir. Já os *bloquinhos*, com estrutura de sobrados de dois pavimentos, grudados um no noutro, eram desprovidos de pátio, obrigando as crianças, os jovens e os adultos a utilizarem as ruas para suas sociabilidades. *Gurizada na rua só pode virá coisa que não presta*, comunicaram alguns jovens e também adultos.

O depoimento de uma professora informa que, em dias de chuva, ocorre maior freqüência à escola, pois, com as famílias numerosas e a limitação dos

espaços no interior das casas, somada à impossibilidade de irem para a rua devido ao tempo, a escola acabava se constituindo em alternativa para a descompressão demográfica do interior das residências.

A ocupação do solo urbano provocou discórdias desde o início do assentamento, pois os moradores do Lado A lutaram para que a escola definitiva não fosse construída no terreno da antiga escolinha rural, situado às margens do Tega, no Lado B, e foram vencidos em seu intento. A primeira Igreja da comunidade foi construída no Lado A e representava os católicos. Várias pequenas igrejas evangélicas surgiram na comunidade, mas não atraíam os jovens, que preferiam se deslocar ao centro da cidade, com transporte fretado pelos pastores, para suas práticas religiosas, especialmente na Igreja Universal do Reino de Deus. Atualmente, há uma Igreja Quadrangular, situada no “Lado B”, que atrai a participação dos jovens, inclusive os do Lado A.

O Lado B se *acha mais* do que o Lado A, porque suas casas são mais bem estruturadas e porque a maior parte dos equipamentos públicos estão situados *prá cá* da linha divisória: a escola, a Unidade Básica de Saúde, o Centro de Cultura, o Centro de Atendimento Sócio-Educativo, o Restaurante Comunitário, a quadra de esportes e, recentemente, a Casa Brasil, coordenada pela Prefeitura, com implantação de um centro de informática para uso da comunidade. O Lado A se julgava com direitos de pertencimento maiores que o Lado B, porque, afinal, eles chegaram antes e iniciaram as lutas necessárias para o bem estar de uma comunidade que recém se instalava.

Talvez, na época, estivesse ocorrendo ali, no interior da comunidade, o que Elias e Scotson (2000, p. 23) denominam de “um equilíbrio instável de poder”, produto da estigmatização social e do preconceito do Lado A em direção ao Lado B. Havia o apelo deste último para a “contra-estigmatização”, valendo-se de argumentos e ações produzidos para justificar o novo espaço que começavam a praticar. É provável que este fenômeno se repita quando da chegada dos moradores dos novos assentamentos, uma vez que já são estigmatizados como *gente que “presta”* (expressão pronunciada com ironia) que *vai chegar com suas leis* que entrarão em colisão com as *leis* dos “estabelecidos”, a partir de então, formados pelo Lado A e pelo Lado B.

Outro componente que pode concorrer para o estabelecimento desses estigmas refere-se ao medo: de desbancar o lugar estabelecido, de ver abaladas as *leis do campo*, de ver aumentadas as tensões a ponto de provocar a *explosão do caldeirão*.

Os jovens cresceram neste contexto, herdaram as rivalidades vividas por seus pais e reproduziram as disputas nas sociabilidades em torno de “clubes de esquina”, nomeados com a expressão nativa a *gurizada da esquina*, informando outras territorialidades e outras fragmentações.

Ao primeiro olhar, os grupos se diluíam com a presença da população jovem nas ruas da comunidade, de forma similar aos trânsitos por outros espaços. No entanto, a partir da busca da compreensão das redes de significação das expressões utilizadas pelos jovens, percebeu-se que eram “clubes de esquina”, com lideranças, rituais de entrada e saída e ações intencionais. A maior parte dos jovens do sexo masculino que compõe a amostra da pesquisa teve ou tem passagem por um dos grupos de esquina. A *gurizada da esquina* foi referida também por todas as jovens do estudo, indicando que não se tratava apenas de uma expressão, mas de uma prática social no cotidiano da comunidade. A expressão *gurizada* é termo do vocabulário dos habitantes do estado do Rio Grande do Sul para se referirem a um coletivo de crianças ou meninos pequenos, aqui ampliada para jovens (Fischer,2004). As *esquinas* seriam os ângulos ou pontos de encontro e convergência entre duas ruas ou avenidas e, no caso da pesquisa, representam também a extensão desse ponto para outros espaços.

Inicialmente, foram identificados quatro agrupamentos de *gurizadas de esquina*: duas do Lado A (a *gurizada da pracinha* e a *gurizada dos pinheiros*) e outras duas do Lado B (a *gurizada do morro* e a *gurizada da parada*). No desenvolvimento do trabalho de campo, foi possível identificar outros dois grupos: a *gurizada do rap* que ocupava as esquinas da comunidade do Lado A para os ensaios do estilo musical e a *gurizada da antena* que se reunia numa região mais afastada no Lado B, próxima de uma antena de transmissão de rádio, para o consumo e venda de *crack*.

A eleição do espaço para a instalação da “sociedade de esquina”, em geral, segue uma filiação de origem geográfica: ser do Lado A ou do Lado B. Cada *gurizada da esquina* está localizada em pontos estratégicos que permitem a



visibilidade e o controle dos trânsitos da população da comunidade, especialmente dos grupos de jovens. A *gurizada da pracinha* localiza-se no ponto mais alto da comunidade e com a maior visibilidade dos acessos de chegada e saída do bairro. Os jovens da *gurizada dos pinheiros* e a *gurizada do morro* controlam os trânsitos do Lado B para o Lado A e vice-versa. A *gurizada da parada* tem acesso a quem chega ou sai da comunidade pelo transporte coletivo e a quem frequenta a quadra de esportes. Uma negociação invisível é feita para o uso da quadra de esportes, de forma a não permitir o encontro entre o Lado A e o Lado B.

As representações em torno da *gurizada da esquina*, em geral, são negativas. Vários entrevistados dizem que esse é um fenômeno que atrapalha a vida no bairro, pois é gerador de violência pelas constantes disputas de espaço, discórdias por causa das namoradas, uso de drogas e promoção de arruaças durante a noite. Em contrapartida, alguns depoimentos informam que, ao mesmo tempo em que a *gurizada da esquina* reúne-se para a transgressão, há também a experimentação de processos solidários, ou ainda, processos educativos entrelaçados com as práticas culturais juvenis em torno do *rap*, por exemplo.

Os adultos enfatizam as rivalidades entre as duas comunidades, mas não reconhecem a *gurizada de esquina* como organização. Perguntados sobre sua opinião em relação à *gurizada da esquina*, de imediato indagavam: - *Mas que esquina?*, dando a entender que não sabiam do que se tratava.

Os depoimentos informam que os participantes da *gurizada da esquina*, na sua maioria, são jovens do sexo masculino, entre 15 e 18 anos, que abandonaram a escola, sem emprego, que usam ou usaram algum tipo de droga e que não têm namorada fixa. Com alguma exceção, encontra-se algum jovem de mais idade que rompeu o namoro ou a conjugalidade e retornou para a casa dos pais (em geral para a casa da mãe). Os encontros acontecem aleatoriamente nos diversos dias da semana, com mais frequência nos dias úteis, pois aos finais de semana, eles se descolam para outros espaços da cidade para participarem de eventos culturais, organizados pelo poder público ou pela rede de amigos das comunidades vizinhas, também da periferia. As divergências entre os diferentes grupos ocorrem, com frequência, quando as namoradas são envolvidas (*quando alguém se mete com as mina dos mano*). Com o início do namoro, os jovens, aos

poucos, vão deixando de participar dos encontros, como forma de proteção das garotas e para evitarem provocações. Portanto, embora as meninas não tenham participação direta na *gurizada da esquina*, elas tangenciam e, muitas vezes, pautam as ações dos seus integrantes.

Os rituais de entrada num desses clubes são invisíveis e se caracterizam mais por *ir se chegando* e por *ser aceito*. *Entretanto eles existem* e podem variar, dependendo das combinações *dos cabeças*, o que inclui desde a prestação de favores aos jovens que exercem a liderança ou aos membros mais antigos, passando pela sedução e demonstração de força e poder; até aceitações e adesões espontâneas e voluntárias, no simples fazer parte e estar junto. Comumente, o *cabeça é um cara forte, que mete medo e que sabe mandar*.

A rua e as esquinas da comunidade estudada constituem-se em espaços para a configuração das redes de sociabilidades dos jovens dessa pesquisa, caracterizando uma “sociedade de esquina” (White, 2005), no contexto de uma “sociedade de bairro”. Para esses jovens, os lugares físicos das esquinas convertem-se em espaços sociais. Ao mesmo tempo, são estratégias de fuga da *pressão do cotidiano* e provocam ações que fazem aumentar a pressão, nos tensionamentos das disputas entre o Lado A e o Lado B e entre as *gurizadas* de ambos os lados.

Quando deixam de fazer parte da *gurizada da esquina* ou quando migram de uma *gurizada* para outra, os jovens se dizem *neutros*. Talvez, busquem a neutralidade como forma de equilibrar as tensões e de preservar suas identidades como moradores de uma comunidade fragmentada, em direção à construção de um “nós” que reúne os vários fragmentos do Lado A e do Lado B, compondo uma unidade comunitária, mais conhecida como Reolon, diluindo as identidades e as territorialidades dos demais bairros e dos diferentes clubes de esquina, em direção à construção e assunção de uma identidade coletiva.

Em meio à *pressão do caldeirão*, os jovens da pesquisa demonstram preocupação com a comunidade onde moram e com seu futuro; eles têm lucidez ao diagnosticar e interpretar os problemas da comunidade e as causas da violência; preocupam-se com as novas gerações que passarão a fazer parte da *gurizada da esquina* e desenham alternativas para a superação dos riscos que a rua possa exercer sobre suas sociabilidades; começam a pensar nos filhos que

poderão ser da *gurizada da esquina* do futuro; constroem um outro senso de pertencimento, não mais do Lado A ou do Lado B, mas da comunidade que os acolheu e que ajudaram a construir e que agora passam a representar; desejam constituir família e, na maior parte dos casos, intentam permanecer no espaço, próximo aos seus parentes; sabem e gostam de se sentirem conhecidos e buscam o reconhecimento e a valorização nas ações que desenvolvem junto à vizinhança; reivindicam um espaço próprio para a construção de suas casas; assumem-se com o estigma da periferia e denunciam os preconceitos que sofrem, não mais do interior da comunidade, mas do seu exterior; interpretam a sua realidade.

Os tensionamentos e os processos de estigmatização internos dão lugar aos preconceitos produzidos pelo olhar de fora (GOFFMANN, 1998), no heteroreconhecimento que lhes confere uma “identidade rotulada” (MELUCCI, 2004). Os efeitos deste processo caracterizam outra forma da manifestação da *pressão do cotidiano*, através do preconceito pela origem geográfica e pelas marcas de *ser da periferia*, que lhes imprimem um “rótulo”, uma “etiqueta” que os acompanha dentro e fora da comunidade, inclusive com *atraques* nos seus territórios, fazendo-os sentirem-se “estranhos”, impulsionando-os a construir *leis do campo* como estratégias para o alívio das tensões provocadas pela *pressão do cotidiano*. Suas narrativas informam que, muitas vezes, são julgados pelo que não são ou pelo que não fazem e isso gera ressentimento, raiva represada que só aumenta a pressão. Suas experiências com a *pressão do cotidiano* os impelem a considerar o julgador como um estranho a seu universo, indicando, a exemplo dos estudos de Becker (1963) sobre *Outsiders*, que sempre há dois pontos de vista. O certo e o errado sempre devem ser posicionados, com pontos contra e a favor, e a sobrevivência sempre fala mais alto.

Por conta das disputas de território e das representações sobre a rua como lugar de risco e impróprio para a presença das mulheres, as trajetórias das jovens indicam mapas de trânsito mais restritos. A escola e a Igreja constituem os poucos espaços públicos para sua circulação e há uma presença tímida nas culturas juvenis, aparecendo como consumidoras culturais e não como produtoras, numa posição periférica ou silenciosa nas práticas culturais da

comunidade. São, quase sempre, acompanhantes dos namorados ou companheiros.

Em contrapartida, a predisposição positiva em relação à escola lhes possibilita a ampliação de espaços de sociabilidade ao ultrapassarem as fronteiras da comunidade em direção ao centro da cidade ou a outros bairros, quase que diariamente, para freqüentarem a escola de Ensino Médio (ABRANTES 2003, 2005; WELLER, 2005; KUASÑOSKY e SZULIK, 2000). As tarefas escolares consomem a maior parte dos seus tempos livres, sobrando poucas alternativas para a desconpressão da *pressão do cotidiano*.

De modo geral, essas questões tiveram forte repercussão nas vidas de Benhur, Preto, DL e Daiana. Não bastassem estes múltiplos tensionamentos, também havia a pressão no interior da casa e no íntimo de cada um, provocada pela situação social e também por seus mapas de trânsito pessoal, caracterizados por vivências contrastantes em relação aos tempos cotidianos, numa interpenetração entre os tempos internos e os tempos sociais (MELUCCI, 2001, 2004), exigindo respostas que, muitas vezes, os conduziram à depressão.

Na configuração espacial instituída na comunidade do Reolon, entre o Lado A e o Lado B, a família e a escola são instituições centrais e muito valorizadas, embora dentro delas ocorram tensões, nem sempre justificadas, que fazem aumentar a pressão, provocada por fatores endógenos e exógenos, numa época em que fica difícil determinar o que é de dentro e o que é de fora e o quanto de responsabilidade cada fator tem na constituição das estratégias de sobrevivência ou, melhor dizendo, de reinvenção dos seus modos de ser jovem, pois o dentro e o fora se interpenetram (PAIS, 2005). A religião e as culturas juvenis são presenças importantes para o destensionamento da *pressão do cotidiano* e para a construção dos seus processos identitários.

Toda a pressão a que estavam submetidos os impulsiona a experiências com os dilemas do tempo e com os paradoxos da escolha, de modo a construírem suas biografias reinventando-se cotidianamente, em percursos caracterizados pela "inclusão precária" (MARTINS, 2003), num intenso processo de aprendizagem a partir da experiência, pois só *havia uma escolha*: escolher e dar o rumo desejado (mas quase nunca conquistado) através dos projetos de

futuro, ou *deixar rolar*, de modo que o contexto determinasse o curso de suas vidas.

## 6.2 TRÂNSITOS COM AS BIOGRAFIAS DE ESCOLHA

*As palavras comunicam que, em meio à pressão do cotidiano, as trajetórias dos jovens são transversalizadas pelo paradoxo da escolha.*

De forma direta e indireta, a categoria “escolha” se fez presente em todos os depoimentos dos jovens desta pesquisa, sugerindo aprofundamentos sobre como vivenciam o “paradoxo da escolha” (MELUCCI, 2004). A escolha como destino (MELUCCI, 2004) e como componente cotidiano, que interfere na estruturação do eu (GIDDENS, 2002), desafia os processos de autonomização juvenil no sentido da seleção do que eleger e da definição dos seus mapas de trânsito.

No curso de suas narrativas, os jovens informaram os elementos que pautaram suas escolhas, quase todos associados às questões de sobrevivência material e ao *desejo de fazer o que gostam*, não dissociados dos sonhos e dos projetos de futuro, em contextos de intensa pressão. O que poderia parecer escolhas condicionadas, dadas pela situação social, convertia-se em estratégias de refabricação dos modos de viver a juventude.

Se não desse para seguir com o grupo de *rap* autônomo por causa dos custos financeiros para sua manutenção, a alternativa que aparecia com o grupo de *Rap Gospel* na Igreja Quadrangular, salvaguardava a expressão cultural juvenil, a manutenção do sonho de seguir na profissão que escolheu para seu futuro e a terapia que possibilitava *alimentar o espírito* e aliviar a *pressão do cotidiano*.

Para a efetivação das escolhas, algumas vezes era necessário esticar o tempo, aguardando o melhor momento para retomar projetos; em outros, era necessário acelerá-lo, fazendo, por exemplo, quatro séries num único ano letivo, de modo a acessar o sonho do Ensino Médio e o curso que possibilitaria tornar-se professora.

Se não fosse possível viver uma outra situação social, ou desfazer o preconceito de quem é de fora sobre a periferia, a *revolução das palavras* proporcionada pelo *rap* permitia olhar-se no espelho, enxergar e construir uma outra imagem que refletisse os modos como vivem e o que sentem as pessoas da periferia. Se o palco móvel *não rolava mais* e a banda de *rock* estava na geladeira, as ações comunitárias, ajudando às pessoas mais necessitadas, possibilitavam ocupar o palco da vida e sentir-se reconhecido e valorizado, de modo a equilibrar a imagem de fora com a imagem de dentro sobre seu próprio eu e ainda passar o recado através da “pedagogia da palavra” (DAYRELL, 2005) sobre o cotidiano.

A predisposição positiva para a escola ou para seguir um curso superior em Benhur, Preto e DL dava lugar à priorização da sobrevivência, seguindo suas transições pela via profissional através do emprego precário. O trabalho tinha que estar associado ao que gosta de fazer, mas, se não fosse possível, eram desenhadas perspectivas de um dia retomar o sonho.

As escolhas influenciaram suas trajetórias, com as marcas da não-linearidade pautadas pelo risco e pela incerteza, caracterizando “transições incertas” (ABRANTES e GUERREIRO, 2004): mesmo que se faça projetos de futuro, não há indicadores de que eles venham a se concretizar mas, no percurso, eles vão alimentando e preenchendo o presente.

Os depoimentos indicam que as múltiplas tipologias de transição para a vida adulta, apresentadas no capítulo 3 - *Dilemas Conceituais*, se entrelaçam em seus percursos, caracterizando uma situação de “semidependência familiar” própria das “transições prolongadas”, embora tenham “transições aceleradas” e usufruam de uma “independência precária”, (ABRANTES E GUERREIRO, 2004). Esse fato precisa ser localizado, pois os jovens solteiros teriam os recursos mínimos para a sua sobrevivência, mas faltava-lhes o chão para morar e para constituírem sua própria família, e, neste aspecto, os pais eram evocados a participarem. Com os recursos do seu trabalho, a maioria dos jovens diz que ajuda a mãe nas despesas da casa e auto-sustenta seus consumos.

No caso das meninas, mesmo que tenham abandonado a escola e que não estejam trabalhando, elas participam da economia doméstica de forma indireta,

com a força de seu trabalho no cuidado da casa e dos irmãos, permitindo que a mãe tenha um emprego fora.

Alguns jovens, como é o caso de Preto, conquistam a “independência precária” e continuam ajudando no que podem à sua família de origem, mesmo que seja com apoio moral e orientação à irmã, jovem-mãe que ficou na casa dos pais, ou, ainda, abrigando a sogra e as cunhadas menores num *puxado* construído ao lado de sua pequena casa.

A maior parte das trajetórias dos jovens participantes da pesquisa indica uma abreviação nos seus tempos de viver a juventude, a começar pelo abandono precoce da escola e assunção de responsabilidades pertinentes ao estatuto do mundo adulto. Eles não viveriam a “moratória social” e seriam “jovens não-juvenis”. Entretanto, a partir da “moratória vital”, do seu “capital temporal” e dos recursos oportunizados pela inserção profissional, mobilizam estratégias e criam subjetividades que os impulsionam a construir modos criativos de viverem seus processos de “juvenilização” (MARGULIS E URRESTI, 1998).

Relativamente às culturas juvenis, os jovens desta pesquisa ficam circunscritos, na maior parte do tempo, entre as fronteiras do bairro onde moram, por pura falta de condições financeiras para acessar o transporte coletivo, dando a impressão de um aparente isolamento. No entanto, o bairro não é fechado e imune às influências do exterior. Os seus processos de socialização dialogam com o exterior da comunidade, onde vivem e se conectam com as ofertas da sociedade de consumo, num simples apertar de um botão da televisão, como exemplifica Martins (2003). O mundo é acessado desde a comunidade pelas inúmeras antenas parabólicas, perfeitamente bem situadas sob o telhado das casas, de modo a captar o melhor sinal das emissoras mais potentes e com mais criatividade na produção de mundos imaginários. As redes de comunicação se efetivam pelo uso dos telefones celulares que, se não podem originar ligações pela falta de créditos, estimulam à criação de códigos de contato pela quantidade de toques ou pelo uso coletivo e solidário dos créditos de algum membro do grupo. Esses jovens inovam, criam e recriam estratégias, a partir das novas fronteiras que são demarcadas em função das relações estabelecidas no interior do bairro, ao mesmo tempo em que se abrem para o mundo exterior, para a vida vivida no tecido urbano, globalizada e com fronteiras cada vez mais tênues. As

redes de comunicação se fazem também através dos *fanzines* que, de algum modo, chegam às mãos de jovens do bairro, da música veiculada pelas rádios, das trocas que ocorrem no espaço da escola (mesmo que não a freqüentem mais), das experimentações nos trânsitos pela *gurizada da esquina*, do vaguear solto ou com alguma direção específica, aproveitando a agenda cultural da cidade em dias de passe livre no transporte coletivo.

As vivências com a experiência da “inclusão precária” (MARTINS, 2003), constituem uma das formas de reinvenção da juventude frente ao apelo da sociedade de consumo, delineando suas biografias de escolha. Resta considerar, então, o nível de autonomia destas escolhas, pois, frente ao paradoxo da escolha, o destino conduz a ela, mesmo quando ocorre não-escolha (MELUCCI, 2004).

As escolhas dos jovens desta pesquisa, escavadas em suas narrativas, são pautadas pelos dilemas do tempo que se estrutura também num entrelaçamento com as dinâmicas sociais vividas nos espaços praticados, no fervor do *caldeirão*. Estes dilemas têm implicações profundas nos seus processos identitários. Ser jovem em contextos de intensa *pressão do cotidiano* leva-os à construção de alternativas para suportar, aliviar e extravasar a pressão a que são submetidos, muitas vezes, como já foi dito, manifestadas na forma de depressão. Entre as alternativas exercidas, estão as culturas juvenis - o *rap*, o *rock* e o *caderno de segredos* - vividas e experimentadas de formas diferentes pelos jovens entrevistados.

As palavras de Benhur, DL, Preto e Daiana remetem à necessidade de obterem o reconhecimento externo, de modo a estabelecerem ou se aproximarem do equilíbrio com o reconhecimento interno em direção à construção de si. A busca permanente não acontece sem conflitos, desafiando-os a permanentemente fazerem escolhas (GIDDENS, 2002). Eles têm clareza do que desejam e explicitam seus sonhos e projetos de futuro. Entretanto, a seleção do que escolher é pautada, em grande medida, pelo contexto social do qual fazem parte. O cardápio de escolhas é variado, porém, as oportunidades de fazer escolhas autônomas são restritas, o que afeta seus processos identitários.

Na forma como encolhem ou esticam o tempo (MELUCCI, 2004), considerando os seus projetos de futuro, os jovens vão compondo suas biografias, suas identidades, determinadas pelas escolhas que foram fazendo, ou



que o contexto fez por eles. As palavras narradas sobre o cotidiano indicam que eles travam batalhas permanentes na constituição de si e na estruturação de suas trajetórias. O eu, formado de múltiplos fragmentos, confere o caráter compósito (AMIM, 2002; FORTUNA, 1999; CONDE, 1990; MELUCCI, 2000) das suas identidades. Eles não têm apenas as “identidades rotuladas” como moradores da periferia, mas partilham o seu eu, em algumas situações, com as “identidades segregadas”; em outras, com as “identidades heterodiretas”, e em outras, ainda, com as “identidades desviantes” (MELUCCI, 2004). A busca permanente do equilíbrio entre os pólos estruturadores da identidade, dados pela dimensão do “auto-reconhecimento” e do “hetero-reconhecimento” (MELUCCI, 2004) leva muitas vezes à instalação da “crise das identidades” (MELUCCI, 2004; DUBAR, 2006), pois, dados os seus múltiplos pertencimentos, torna-se impossível constituir um eu coerente e integrado.

A escolha implica em experimentação e esta leva ao risco, numa espécie de jogo que evoca sempre a necessidade de agir, sem previsão dos resultados. Ganhar ou perder faz parte do jogo. Em suas escolhas, a música se fez presente como um forte componente estruturador de seus processos identitários, garantindo-lhes o “estilo de vida” (DAYRELL, 2005). As narrativas reflexivas fazem parte das letras das músicas, mas também das escritas de si e das narrativas de si, num processo que os conduzia à interpretação de sua realidade, através da nomeação da palavra. Muitas vezes o jogo das culturas juvenis levou a perdas, financeiras ou de amizades, mas sempre esteve associado ao que se gosta de fazer, fato que, por si só, já é um ganho.

Nas escolhas que fazem em suas trajetórias, no jogo da vida, nos seus múltiplos trânsitos, os jovens vão compondo suas biografias, reunindo os fragmentos descontínuos de suas experiências, ampliando suas capacidades de resolverem conflitos e de fazerem frente à crise das identidades. Nesse processo, vão aprendendo com a *escola da vida*.

### 6.3 TRÂNSITOS COM A ESCOLA DA VIDA

*As palavras comunicam que os jovens aprendem em contextos de intensa pressão do cotidiano.*

As narrativas dos jovens informam que eles têm uma experiência contraditória em relação à escola: por um lado, vivem a escola como espaço sociocultural (DAYRELL, 1991) e, por outro, se ressentem ou sofrem com os efeitos da hegemonia da forma escolar (VINCENT, 2001). Fatores endógenos e exógenos concorrem na produção do insucesso escolar (PATTO, 2000). Seus trânsitos escolares, em geral, são os primeiros a serem afetados pelos demais trânsitos, implicando, por exemplo, no abandono da escola para ingressarem no mundo do trabalho (trânsitos pelo trabalho) ou como consequência dos trânsitos familiares.

A escola da comunidade, onde todos tiveram passagem, foi palco importante para as expressões culturais juvenis e para o exercício das suas sociabilidades. No palco da escola, vários jovens iniciaram suas trajetórias como produtores culturais, mas, ao mesmo tempo, a escola nega os trânsitos culturais daqueles que ainda freqüentam seus espaços, ignorando, por exemplo, o significado do *rap* nas formações identitárias dos seus alunos. No espaço da escola suas identidades juvenis ficam subsumidas no ofício do aluno (CORTI, FREITAS e SPOSITO, 2001; DAYRELL, 2001, CORREIA e MATOS, 2001; PERRENOUD, 1995), com alguma possibilidade de transpor este paradigma na tradicional Mostra de Talentos, organizada anualmente no calendário escolar, mais como uma formalidade de preenchimento do tempo que resultado da compreensão sobre a importância do evento na subjetividade dos jovens e em seus processos identitários.

As marcas da juventude e dos significados de sua cultura, desenhadas nos traços do grafite, foram apagadas das paredes da escola e substituídas por desenhos ampliados de Walt Disney. Esta atitude dos professores pode ser associada aos sentidos da escola presentes nas representações de alguns jovens daquele espaço urbano, referindo-se à *escola de borracha*, que apaga as marcas

das culturas juvenis e acaba por ser desconsiderada na constituição de seus processos identitários.

O lugar da escola do bairro é melhor percebido quando os jovens passam a freqüentar outra instituição, seja com um tom de saudosismo pelo estreitamento das relações com os professores que os conheciam há muito tempo, seja pelas comparações entre as metodologias de uma e de outra, ou, ainda, pelas representações que conferem à escola privada uma melhor qualidade de ensino.

Os conhecimentos escolares pouco aparecem nas suas narrativas, porém fazem parte das competências que desenvolvem para ler e interpretar o mundo e a palavra. Os trânsitos escolares, diferentes dos trânsitos pelas culturas juvenis e pela religião, pouco contribuem para o alívio da *pressão do cotidiano*. Ao preencherem os tempos livres com as tarefas escolares que negam as identidades juvenis, a escola acaba por ser um componente que só faz por aumentar a *pressão do cotidiano*, determinando outros trânsitos, por exemplo, pela polícia, como forma de repressão ao extravasamento da pressão.

O processo de alunização da juventude (CORREIA E MATOS, 2001), desconsidera “que a escola é um espaço onde as pessoas se encontram e produzem relações sociais” (LEÃO, 2004). O desafio é, pois, desconstruir as práticas que, muitas vezes, desumanizam estas relações, atribuindo aos jovens e às suas famílias a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, devido à *falta de interesse nos estudos*. Entretanto, salvo poucas exceções, as narrativas dos jovens indicam que eles e suas famílias valorizam muito a escola e mobilizam forças para possibilitarem o acesso e a permanência, mesmo que para isto seja necessário afastar-se por um tempo e garantir a sobrevivência material, incluindo o seu retorno à condição de estudante no plano dos sonhos e dos projetos, ou priorizando a educação somente de alguns membros da família.

Numa perspectiva escolocêntrica (CORREIA e MATOS, 2001), a hegemonia da forma escolar, com suas rotinas, organização e condições de trabalho, dificulta a aproximação entre o mundo da escola e o mundo das culturas juvenis, desconsiderando os processos educativos não-escolares.

A escola não mais ocupa lugar central nos processos de socialização dos jovens e eles sabem disso, afirmando que *aprendem com a sabedoria da rua e com a escola da vida*, sem, no entanto, desconsiderarem o seu papel

socializador. Eles acreditam na “escola das promessas” (CANÁRIO, 2006) e afirmam que, *sem estudo, não se chega muito longe*, mas, de forma ambivalente, não conseguem esticar o tempo permanecendo no interior da escola até completarem a escolarização obrigatória, quase sempre fora dos calendários das idades. A *pressão do cotidiano* lhes obriga a encolher o tempo e a antecipar responsabilidades para garantir o sustento e os consumos, seus e de suas famílias. A “escola das incertezas” (CANÁRIO, 2006) mostra-se por entre as janelas da vida, desafiando-os a serem autores de sua educação, a partir das escolhas que fazem ou que se apresentam em suas trajetórias.

Escolhendo caminhos menos longos para seus percursos, em situações de “inclusão precária”, talvez os jovens estejam sinalizando, através de suas narrativas, que reivindicam uma escola mais conectada com suas experiências de vida, permitindo a construção de sentidos projetivos em relação a ela, mas também que atendam suas necessidades de tempo presente. A preferência por disciplinas que conciliem teoria e prática é um indício desta solicitude, pois, ao possibilitarem a compreensão da teoria a partir dos contextos de vida, por exemplo, nas aulas de Sociologia, Religião e Didática, é possível interpretar a realidade social e construir argumentos nos caminhos de sua análise.

As narrativas dos jovens sobre a escola indicam que muito da clássica forma escolar ainda prevalece nos espaços institucionais, embora a sociedade para a qual ela foi criada já não exista mais. Porém, a par das hierarquias e do controle por parte do mundo adulto, eles praticam os espaços intersticiais da instituição para o exercício de suas sociabilidades, constituindo uma dimensão não-escolar no contexto da educação escolar. Os estudos de Meinerz (2005) sobre jovens no pátio da escola e os depoimentos de Daiana são exemplos da presença desta dinâmica.

Ao afirmarem que aprendem com a *escola da vida*, os jovens informam “o caráter nômade e não fixado da educação, que se processa em espaços e em tempos de múltiplas configurações sociais” (CARRANO, 2002, p. 215). Suas narrativas comunicam que efetivamente ocorrem práticas educativas potencializadas por seus trajetos de vida, nas trocas culturais significativas das quais participam, nas ruas, nas esquinas, no palco móvel e da vida, nos meandros da escola, no quarto, ou nos *escritos* do diário.

\*\*\*

Ao me aproximar do ponto final deste texto, mais por uma exigência burocrática dada pelos prazos institucionais do que pela sua completude, visto que muitos desafios interpretativos ainda se colocam na pauta das buscas teóricas, procurei atualizar os retratos de Preto, DL, Benhur e Daiana. Eles já não estão mais com 25, 19, 17 e 16 anos, respectivamente. Dois anos e meio se passaram desde os primeiros contatos e, em janeiro de 2008, Benhur e Daiana já completaram a maioridade, DL tem quase 21 anos e Preto tem 27. No tempo que decorreu desde a escavação do cotidiano até a escovação das palavras, foi possível observar as travessias desses jovens em direção às responsabilidades da vida adulta, numa *luta desgraçada*, como diria Preto, em manterem-se do lado de cá, no lugar de jovens com direitos a fazerem seus planos e projetos de futuro, mas com sinalizações de escassas possibilidades para sua concretização. A realidade estratificada de nossa sociedade provocou o desmoronamento de muitos dos seus sonhos. Seus retratos no final de 2007 mostravam as seguintes imagens:

**Preto:** Concluiu o curso preparatório para o ingresso no ensino superior, porém, com os altos custos das matrículas na universidade privada, não teve coragem de se submeter ao vestibular. Continuou trabalhando numa empresa com carteira assinada e cuidando dos enteados e da filha com nome de flor, que já estava caminhando.

**DL:** Abandonou o grupo Distima e participou do grupo de *rap* da igreja. Rendeu-se ao trabalho com carteira assinada por oito meses até ser dispensado sem entender por que motivo. Conheceu seu pai e, após o desemprego, conviveu com ele por um mês, tendo gostado da experiência.

**Benhur:** Foi dispensado do emprego no *Shopping* e voltou a *puxar concreto* na construção civil. Parou de dançar *rap* porque teve problemas na coluna. Investiu o tempo da escola numa experiência de educação não-formal, fazendo um curso de Metrologia. Conseguiu ser dispensado do serviço militar.

**Daiana:** Repetiu o primeiro ano do curso magistério até o meio do ano, mas abandonou os estudos novamente, pois a mãe conseguiu um emprego na antiga escola, convocando-a a abandonar os estudos para cuidar da casa e dos irmãos, já que o padrasto não mais fazia parte de sua família. Preparou o *curriculum vitae* e distribuiu por várias lojas, mas não foi chamada. Pretendia retomar os estudos em 2008.

O quadro parece desolador. Entretanto, como a vida é dinâmica e, no permanente efeito elástico dos processos identitários, esses quatro jovens mostram a pulsão da vida ou do *sangue quente* que corre e ferve no interior de si e perseveram, elaboram novos projetos, ressignificam suas trajetórias e reinventam seus modos de ser jovem num processo precário de inclusão. Nos seus percursos e projetos para 2008, ei-los novamente:

**Preto:** As crianças estão mais crescidas e já não demandam tantos cuidados. A companheira começou a trabalhar numa empresa no turno da noite, ampliando a renda familiar. O furgão está quase pronto para fazer rolar novamente os eventos do palco móvel e os *shows* com a banda de *rock*. Os caminhos para a universidade *continuam de pé, esperando a hora para fazer a prova*.

**DL:** Lançou dois grupos: um de *rap* (Família Trindade) e um de pagode (Pagode Júnior) e atua como produtor, divulgando e agenciando eventos. Continua namorando com Fernanda. Como os grupos *ainda não estão dando dinheiro, a mãe e a avó é que seguram as pontas*.

**Benhur:** Trabalha de carteira assinada como montador numa injetora de plásticos. Continua escutando o *rap* e, mesmo sem dançar, participa da *gurizada do rap*, assistindo os ensaios dos amigos. Continua namorando com Josiane.

**Daiana:** Passou a trabalhar como babá, cuidando de uma prima em sua própria casa. Procura emprego e está matriculada para retornar ao curso magistério, onde cursará o primeiro ano.

Além destas descobertas ou achados de pesquisa, a grande interrogação que me acompanhou durante todo o percurso de construção da tese foi: o que e como estes jovens aprendem fora da escola?

As respostas, que pareciam impossíveis de serem conquistadas, foram emergindo no baixar da poeira das palavras escovadas. Para isso acontecer, as lentes interpretativas convencionais que estava habituada a utilizar, orientadas pelo lugar de educadora, precisaram ser invertidas, como o caso narrado por Kuhn (1995). Com isso, em alguns momentos, o mundo virou de cabeça para baixo e os dilemas e inquietações produziram muitas perguntas que foram aliviando a *pressão do cotidiano*, presente também em alguém que se propõe a fazer pesquisa em educação. Liberta do que estava habituada a observar nas aprendizagens formais, ou na constatação da ausência delas, aos poucos foi possível perceber que esses jovens não só aprendem em seus cotidianos tensos, mas também nos ensinam.

Qual é, então, o sentido deste estudo e das descobertas que ele torna públicas através de palavras sobre o cotidiano? É um estudo que se estruturou no campo da Educação e que procurou dialogar com outras áreas: Sociologia, Antropologia, História, Geografia, cujas contribuições pretendem fornecer elementos para a sua área de origem de modo a possibilitar alguma reflexão para a reinvenção da escola.

Tenho dúvidas se a saída para a crise da escola, tematizada no capítulo 3, seria levar para dentro da escola as culturas juvenis. Mas, como educadora que atua na formação de professores e também na escola pública da periferia da cidade onde foi realizada a pesquisa, penso que, ao conhecer os contextos de vida desses jovens, detalhados em suas trajetórias, o efeito espelho pode produzir ecos a partir das palavras dos jovens, gerando ações no sentido de compreender a não-centralidade da escola nos contextos de vida juvenis, oportunizando pistas para a reorganização da forma escolar, pautadas pelas narrativas sobre o modo como os jovens aprendem em suas socializações informais. Os *flashs* do cotidiano desses jovens me permitiram ver por entre as guarnições da janela de minha sala de aula o mundo lá de fora, trazido aqui para

dentro, pelas ondas dos sons das suas palavras, mesmo quando essas se pronunciam no silêncio.

Tentei nomear cada jovem a partir de suas palavras ou dos significados que elas produziam em mim. Nomeei Preto como “o educador do cotidiano” e, agora, quase fechando este texto, fico pensando se esta expressão/função não poderia ser atribuída a quase todos eles. Nas narrativas sobre seu cotidiano, eles produziram uma “pedagogia da palavra” (DAYRELL, 2005), carregada de intencionalidades nos sentidos que atribuíram às mesmas e também nos sentidos que desafiaram a interpretação da pesquisadora. Através do *rap*, por exemplo, os jovens protagonizam “uma pedagogia da palavra” que nos desafia a pensar e a interpretar os seus contextos de vida. Preto fez isso também, porém, através do *rock*, e Daiana a partir das análises da escola, a partir do lugar de aluna, imaginando-se no lugar que deseja ocupar: o de professora.

Soprada a poeira, algumas palavras ainda convidam à escova e ficam para diálogos futuros, pois não é possível refletir toda a realidade a partir da linguagem. As palavras que escovei e que apresentei na tessitura e no entrelaçamento que tentei imprimir a este texto, refletem a realidade “possível” construída a partir delas.



## 7 CONCLUSÕES

Tarefa penosa é esta, a de tentar fazer um balanço, uma síntese, uma conclusão, por provisória ou parcial que seja, de um itinerário de investigação onde predominaram múltiplas vias de abordagem, sobre múltiplos itinerários juvenis, alguns deles descontínuos, sinuosos, fragmentados, imprevisíveis. (PAIS, 2003, 377).

Nos caminhos do desvio a que me propus nesta pesquisa, não tive a intenção de localizar os saberes escolares que circulavam pelos tempos cotidianos dos jovens. Em outra perspectiva, procurei localizar os “saberes de experiência feito” (FREIRE, 1997) nos seus contextos de vida. Este processo exigiu decifrar enigmas, em direção aos quais minha identidade como educadora poderia condicionar os resultados. Encontrei nas expressões nativas dos jovens as chaves para a decifração desses enigmas. Portanto, *pressão do cotidiano* e *escola da vida*, foram bússolas cognitivas que guiaram a decifração de como e o que os jovens aprendem no cotidiano, a partir dos dilemas do tempo e do paradoxo da escolha. No meu percurso, procurei me aproximar das indicações de Blumer (1986) sobre os “conceitos sensibilizadores” que, ao contrário dos “conceitos definitivos” cujas marcas de referência são fixas e fornecem prescrições do que deve ser visto, apenas sugerem para onde se deve olhar.

Aproximando-me do ponto de chegada, na tessitura das conclusões deste estudo, tento dizer o que ainda não foi dito, ou foi dito de forma diversa, evocando outras palavras ou estrutura de análise. Coloco-me novamente frente a mais um dilema no meu percurso, talvez o último desta fase, pois em breve, com certeza, virão outros: sintetizar as aprendizagens, respostas, novas perguntas, descobertas, contribuições a que esta pesquisa permitiu chegar.

Na tentativa de um olhar distanciado para o conjunto de palavras organizadas (às vezes nem tanto) deste estudo, talvez pudesse comunicar as suas contribuições a partir de duas perspectivas: uma localizada no plano da formação acadêmica e das aprendizagens em torno da trajetória com a pesquisa científica e formação da pesquisadora; outra focada no plano da contribuição para o conhecimento da realidade social, com as contribuições de ordem teórica e metodológica.

Relativamente à primeira perspectiva, nos seus percursos, o trabalho agregou conhecimentos implicados diretamente sobre as temáticas envolvidas no problema de pesquisa, como por exemplo, culturas juvenis, forma escolar e educação não-escolar. Posteriormente, nos seus trânsitos pelas rotas do cotidiano (PAIS, 2003 a), incorporou elementos desafiadores à interpretação sociológica, em direção à reflexão teórica a partir das categorias emergentes no campo da pesquisa, nativas ou não: *pressão do cotidiano, biografias de escolha, dilemas do tempo, escola da vida, escola de borracha, estoque de conhecimento à mão, dilemas do tempo, inclusão precária, cronotopias do cotidiano*. No entrelaçamento destas, realizou-se a composição da sinfonia da escrita, com a intenção de analisar e interpretar os conteúdos de vida dos jovens entrevistados, em diálogo com a teoria e com os objetivos e problema da pesquisa, pois escrever também é pesquisar (Osório, 2001).

Timidamente, a bióloga foi assumindo os princípios da sociologia do cotidiano, procurando, a exemplo de Manoel de Barros (2003, p. IX), “dar respeito às coisas desimportantes”, agindo como “O apanhador de desperdícios”, escavando o cotidiano e escovando palavras, buscando a matéria prima nas palavras dos jovens para a construção das respostas às questões de pesquisa e para a tessitura da tese.

Neste processo, a identidade da educadora não passou impune e também foi afetada, desafiando o uso de novas lentes interpretativas para o fenômeno da aprendizagem, fixando-se na educação não-escolar e buscando libertar-se do olhar pedagógico e psicológico.

A tentativa de compreender como e o que os jovens aprendem nos seus processos de socialização informal certamente afeta e modifica a própria ação pedagógica da educadora, incitando-a a produzir conhecimento que contribua

para a reflexão sobre a educação escolar e, quem sabe, para uma aproximação em direção à reinvenção da escola.

No que se refere à segunda perspectiva, ou seja, à compreensão da realidade social, pode-se afirmar que este trabalho apresentou uma realidade recortada da juventude brasileira, relacionando o grau de interferência de uma dinâmica comunitária nos processos identitários dos jovens entrevistados.

As três categorias organizadas como eixos analíticos horizontais – trânsitos com a *pressão do cotidiano*, trânsitos com as biografias de escolha e trânsitos com a *escola da vida* – têm marcas muito localizadas que emergiram na territorialidade da pesquisa. No entanto, este local não é isolado e desconectado da realidade social. Ele se (re)produz como fruto das relações assimétricas, históricas, econômicas, políticas e culturais entre diferentes espaços sociais: regiões, cidades e campo de nosso país (NOVAES, 2006).

A dinâmica social de inclusão e exclusão social e escolar relativa aos jovens desta pesquisa sublinha os efeitos de uma realidade mais ampla, em nível nacional, que é resultado de tendência internacional e fruto do processo de globalização. Num contexto em que a população jovem brasileira ultrapassa os 34 milhões de jovens, o Brasil chegou ao terceiro milênio carregando uma enorme dívida social, mostrando-se incapaz de satisfazer as necessidades básicas de milhões de cidadãos, negando ou sonegando bens existências fundamentais como: alimentação, saúde, moradia, educação, segurança e trabalho (ABRAMO e BRANCO, 2005).

Moradia, educação e trabalho, representam os elementos da infra-estrutura social que mais diretamente afetam os trânsitos dos jovens desta pesquisa, e a escola tem se mostrado como um dos primeiros recuos frente aos desafios para a garantia da sobrevivência, permanecendo, no entanto, entre os seus projetos de futuro. O trabalho precário insere-se como uma possibilidade de garantir acesso ao consumo e as culturas juvenis constituem-se em alternativas criativas - talvez a única escolha autônoma - para a reinvenção dos modos de ser jovem em contextos de intensa *pressão do cotidiano*, oportunizadas também por processos que se caracterizam pela inclusão precária (MARTINS, 2003). Desta forma, conforme sinaliza Novaes (2006, p. 119), a juventude seria uma espécie de

“espelho retrovisor que reflete e revela a sociedade de desigualdades e diferenças sociais.”

Estes contextos produzem pressão, a *pressão do cotidiano*, que traz à cena algumas alternativas de descompressão, entre elas as culturas juvenis e a religião. O *rap* e o *rock* alternativo, praticados pelos jovens desta pesquisa, permitem o encontro de elementos da cultura local com as informações globais. Segundo Novaes (2006, p. 116), o *rap*, por exemplo, é hoje, um demarcador de identidade para uma parcela importante dos jovens brasileiros, capaz de provocar conversões, mudar rumos e destinos. Conforme a autora, o *Rap Gospel* alia a fé, a linguagem religiosa e as expressões culturais, observando-se a presença de um Deus e dos ensinamentos da Bíblia, “sem necessariamente pregar uma religião que já existe ou fundar uma outra que desejam que venha a existir” (p. 117).

Através das culturas juvenis, constitui-se uma rede de comunicação que se conecta acima das distinções sociais (ABRAMO, 2004), ultrapassando fronteiras geográficas e nacionais, inovando com as diferenciações locais num processo de reterritorialização do mundo contemporâneo (HERSCHMANN, 2000). Ampliando essas observações, as afirmações de Novaes (2006) dão conta de que:

o rap modifica trajetórias pessoais, alavancando um “sentido para a vida”: cria grupos locais que pode ser visto como *locus* de aprendizado para a participação social. Denuncia desigualdades sociais e combate o preconceito racial, inventa novas ocupações, ou seja, “produtores culturais”, “oficineiros de hip hop”, Djs ligados às comunidades que se reconhecem pelas cidades do mundo. (Novaes, 2006, p. 118)

As palavras dos jovens sobre seu cotidiano informaram seus pontos de vista sobre a sua situação social e possibilitaram conhecer as experiências criativas de que lançam mão para viverem seus processos de juvenilização e para tornarem-se adultos numa sociedade em mutação. Narraram como modificam suas trajetórias individuais e também coletivas e mostraram para o mundo adulto como eles “reinventam vínculos e formas de agregação social” (Novaes, 2006, p. 120).

Em termos metodológicos, a pesquisa procurou se constituir em aplicação concreta dos princípios da sociologia da vida cotidiana no campo da educação, agregando procedimentos da antropologia e criando técnicas de construção,

organização e tratamento dos dados, a exemplo do inventário dos usos dos tempos cotidianos, dos mapas de trânsito e da escovação das palavras.

Os percursos da pesquisa, pelas rotas do cotidiano, exigiram um trabalho minucioso de observação da realidade de forma localizada, como se transitasse com farol baixo através de pequenos percursos e suas estradas vicinais. Chegar às conclusões exige também traçar os mapas de trânsito da própria pesquisa, desenhar sua trajetória, observar *a posteriori* por onde se caminhou, assinalando paradas, descobertas, surpresas, identificando espaços que somente foram observados de longe, caminhos desbravados, lugares não adentrados, num esforço de distanciamento que possibilite olhar o mapa com o farol alto, de modo a perceber o caminho todo, numa perspectiva ampliada.

Ainda na segunda perspectiva anunciada, pode-se dizer que este trabalho desloca para um município do interior do país um estudo, em geral, realizado nas grandes regiões metropolitanas, permitindo conhecer a realidade sócio-cultural destes territórios urbanos.

Entre as principais contribuições desse estudo, situa-se a compreensão de que, a partir dos trânsitos com a *pressão do cotidiano*, com o paradoxo da escolha e com a *escola da vida*, os jovens da periferia são desafiados a construir suas biografias reinventando-se cotidianamente, em percursos caracterizados pela inclusão precária, num intenso processo de aprendizagem a partir da experiência, constituindo-se num olhar sociológico para os processos educativos não-escolares.

Os jovens informam que não só aprendem com o que vivem, mas também com os sentimentos que acompanham suas trajetórias em contextos de intensa pressão. Ao serem desafiados a fazerem escolhas cotidianamente, são impelidos a agir, a tomar posição. Isso caracteriza um processo que lhes confere “experiência”, a partir da “transformação” do vivido em novas formas de agir, “transferindo” saberes acumulados para novas situações, evocando e renovando o *conhecimento que estava parado*, fazendo-o *rolar* e convertendo-o em “acervo de conhecimento à mão” (SCHUTZ, 1979). Esse fato identifica seus processos de aprendizagem não-escolares.

No momento da ação, a capacidade interpretativa é exigida a comparecer, desafia a busca de referências no acervo de conhecimento, reflete e comunica o

conteúdo latente da situação que é dada à escolha, contribuindo na estruturação do que priorizar para gerar nova ação. Em síntese, parece ser assim que os jovens aprendem em suas práticas culturais cotidianas. Eles aprendem com a pressão do cotidiano, com o paradoxo da escolha, com os dilemas do tempo, com a experiência do cotidiano, que os leva a agir e a refletir sobre a ação, tendo o acervo de conhecimento à mão como substrato para novas ações. Aprendem a reinventar os seus modos de ser jovem a partir dos processos de inclusão precária e das culturas juvenis. Aprendem a fazer projetos, os quais alimentam seu presente e ajudam a suportar a pressão do cotidiano. Eles vivem o “paradoxo do futuro presente” (PAIS, 2005) e têm na imaginação os elementos para suportar o *cotidiano pesado*. Eles aprendem a viver com as experiências contraditórias do tempo e a incorporar as metáforas do ponto, da flecha, do círculo e da espiral em seus percursos (MELUCCI, 2004). Aprendem a encolher e a esticar o tempo conforme os contextos de vida. Aprendem que a vida é um jogo e, quando se joga, pode-se perder ou ganhar, mas sempre há ganhos, porque também o erro passa a incorporar os estoques de conhecimento.

Sem querer estabelecer uma escala de valores, talvez a maior aprendizagem esteja vinculada às competências sociais, à construção da identidade e à interpretação da própria vida, no processo elástico: de esticar e de recuar, de *botar* os projetos e retirá-los, de reinventar-se como jovem mesmo já tendo ultrapassado algumas fronteiras que “separam” o estatuto da juventude do estatuto do mundo adulto. Os jovens aprendem com a *pressão do cotidiano* e esta impõe processos de escolha que vão se processando a partir das experiências do eu múltiplo. Aprendem a juntar as várias partes do eu, os seus fragmentos, e a compreenderem-se como alguém em permanente processo de construção. Aprendem com as reflexões de si, indagando *quem sou* e dando-se conta de que é difícil responder a esta pergunta, pois, muitas vezes, *eu não sei quem sou*.

Estes foram alguns achados dessa investigação. Agora, ao fechar o texto, talvez fosse interessante recolocar a indagação: o que os jovens nos ensinam através das palavras sobre o seu cotidiano?

Ao emprestarem suas palavras para serem escovadas, os jovens ensinam que suas experiências cotidianas são possíveis de serem interpretadas a partir do

campo das linguagens. Através da palavra, os jovens ensinam que a educação é um processo de comunicação e suas experiências não-escolares constituem a maior parte de seu estoque de conhecimento, indicando que as etapas escolares de suas aprendizagens são apenas a ponta *do iceberg* de seus processos de socialização (CANÁRIO, 2002).

Eles ensinam que desenvolvem capacidades reflexivas e que podem interpretar suas trajetórias. Para isso ocorrer, é preciso espaços de escuta, reivindicados através de múltiplas formas, tendo as culturas juvenis como veículo para sua expressão. Também revelam viver dilemas cotidianos para regulação dos pólos estruturadores de suas identidades e perseguem o reconhecimento externo para manterem o equilíbrio entre ambos.

Evocando, mais uma vez, Melucci (2001, p. 33), é possível afirmar que, a partir da ação cotidiana, os jovens constroem saberes, aprendem e ensinam, convertendo o conhecimento em ação mesma, pois, segundo o pesquisador italiano, “numa sociedade que atua sobre si mesma, o conhecimento vem a ser uma forma de ação entre outras, de tal modo que já não há ação sem conhecimento nem conhecimento sem ação”.

*Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*, propôs-se a desenvolver um olhar sociológico sobre a educação não-escolar e considerou as narrativas dos jovens como matéria prima na trajetória percorrida, de modo a contemplar “a idéia de que a ação social se faz sempre incorporada num discurso” (MELUCCI, 2001, p. 93). Através delas, os jovens destacaram a importância de nomear a palavra, seja no espaço biográfico do diário íntimo, das letras do *rock* ou do *rap* ou ainda a partir da entrevista ou dos discursos em um palco. Eles nos ensinam que é possível interpretar a própria vida, consultando o seu acervo de conhecimento à mão (SCHUTZ, 1979), construindo alternativas para o novo que emerge, encolhendo e esticando o tempo, constituindo-se no “jogo do eu” (MELUCCI, 2004), reinventando-se como jovem.

Através deles, também relembramos que somos seres incompletos e que a *vida é uma escola*, por isso nunca deixamos de aprender e de nos relacionar uns com os outros, de modo a buscarmos o equilíbrio entre os pólos estruturadores de nossos processos identitários.

Com as aprendizagens em torno desta pesquisa, encerro aqui uma etapa da travessia com a provocação filosófica de Mário Sérgio Cortella (2006, p.13), “gente não nasce pronta e vai gastando; gente nasce não-pronta, e vai se fazendo”. As idéias aqui colocadas frente ao conjunto de palavras escovadas indicam algumas aprendizagens em relação ao tema e aos percursos com a pesquisa. Não configuram todas as aprendizagens possíveis, são apenas algumas aprendizagens.

A travessia não se fez sem esforço nem, muitas vezes, sem dor. Num dos momentos de partilha da dor de parir uma tese, recebi a mensagem a seguir de uma amiga querida, Sueli Salva:

***A dor de parir uma tese!***

*Talvez a dor esteja associada à idéia de adentrar em um novo mundo, à idéia de construir uma nova identidade! E, nesse sentido é um novo nascimento, que sempre causa dor. Terminar a tese significa ocupar um lugar na outra margem do rio. E mais, a travessia precisa ser feita a nado e não de barco. Ocorre que agora, dentro do rio, cada remada, cada palavra, cada capítulo é a possibilidade cada vez mais concreta de chegada... Assusta! Chegar... apavora! Estar nesse meio, que às vezes parece infinito e sem saída amedronta... Mas a outra margem está, ainda imóvel, te esperando! Vai!*

Aqui estou, do lado de cá, à margem, já pensando em outros percursos, em outras travessias.



## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5/6, p. 25-37, 1997. Edição Especial.

\_\_\_\_\_. Espaços de juventude. In: FREITAS, M. V. & PAPA, F. C. (Org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Frieddrisch Ebert. 2003. p.219-228.

\_\_\_\_\_. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Apresentação. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005. (p. 9-22).

ABRANTES, Pedro. **Os Sentidos da Escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Oeiras: Celta , 2003.

\_\_\_\_\_. ; GUERREIRO, Maria das Dores. **Transições Incertas: os jovens perante o trabalho e a família**. Lisboa: DGEEP. CID, 2004.

\_\_\_\_\_. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. **Sociologia Políticas e Práticas**, Lisboa, n. 41, p. 93-118, jan. 2003. Disponível em: <http://biblioteca.iscte.pt/bibliopac/bin/wxis.exe/bibliopac/> Acesso em 12 set. 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, Joaquim António e STOER, Stephen R. **A Sociologia na Escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Afrontamento, 1992. (p. 81-96).

ATAHYDE, Celso; MVBill; SOARES, Luiz Eduardo. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; SIEIRO, Renata (Orgs.). **Educação Não-formal: cenários de criação**. Campinas, Unicamp, 2001. p. 29-38.

ALMEIDA, MARIA Isabel de; TRACY, Kátia Maria de Almeida. **Noites Nômades: espaços e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ALVES, Natália; CANÁRIO, Rui. Escola e Exclusão Social: das promessas às incertezas. **Análise Social**. Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Lisboa, v. 38, n. 169. p. 981-1009, inverno de 2004,

AMIN Maalouf, **As Identidades Assassinas**, Lisboa, Difel, 2002.

ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

\_\_\_\_\_. *Cronotopias de la intimidad*. In: ARFUCH, Leonor (Comp.). **Pensar este tiempo: espacios, afectos pertenencias**. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 237-290.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/234.pdf>. Acesso em 20 out. 2006.

AZEVEDO, Joaquim. Sessão de Abertura. In: PINTO, Manuel; TEDESCO, Juan Carlos; PAIS, José Machado; RELVAS, Ana Paula. **As Pessoas que Moram nos Alunos: ser jovem, hoje, na escola portuguesa**. Porto: ASA, 1999. p. 7-9.

ALMEIDA, MARIA Isabel de; TRACY, Kátia Maria de Almeida. **Noites Nômades: espaços e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPED**. Porto Alegre: ANPED, n. 5, p. 187-286, 1993.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: a Infância**. São Paulo : Planeta, 2003.

BECHER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BECK, Ulrich. **La Sociedad del Riesgo: hacia una nueva modernidad**. Barcelona: Paidós Básica, 2002.

BECKER, Howard.. **Outsiders: studies in the Sociology of deviance**. New York: The Free Press, 1963.

BLUMER, Herbert. **Symbolic Interactionism: perspective and method**. New Jersey: Prentice-Hall, 1969.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

CABRAL, Manuel Villaverde. Espaços e temporalidades sociais da educação em Portugal. **Congresso Espaços de Educação/Tempos de Formação**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, nov. 2001

CAMARANO, Ana A. (Org.). **Transição para a Vida Adulta ou Vida Adulta em Transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser... In: MIGNOT Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Refúgios do Eu**: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p.159-180.

CANÁRIO, Rui. Prefácio. In: CAVACO, Carmen. **Aprender Fora da Escola**: percursos de formação experiencial. Lisboa : EDUCA, 2002. p. 9-12.

\_\_\_\_\_. **O Que é a Escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Escola Tem Futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os Jovens e a Cidade**: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará; FAPERJ, 2002.

\_\_\_\_\_. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. ; DAYRELL, Juarez; BRENNER, Ana Karina. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 175-214.

CASAL, Joaquim. *Modos emergentes de transición a la vida adulta em el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precaridad y desestructuración*. In: PAIS, José Machado; CHISHOLM, Lynne (Coords.). **Jovens em Mudança**: Atas do Congresso Internacional *Growing up Between Centre and Periphery*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1997. p. 121-141.

CAVACO, Cármen. **Aprender Fora da Escola**: percursos de formação experiencial. Lisboa: EDUCA, 2002.

CERTEAU, M. 1994. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed , 2000.

CHAUÍ, Marilena. Janela da Alma, Espelho do Mundo. In: NOVAES, Adauto. **O Olhar**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000, p.31-65.

COELHO, Maria Claudia. Juventude e sentimentos de vazio: idolatria e relações amorosas. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; Eugenio, Fernanda. **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 177-191.

COLEMAN, James S.; HUSÉN, Torsten. **Tornar-se Adulto Numa Sociedade em Mutação**. Porto: Afrontamento, 1985.

CONDE, Idalina. Identidade Nacional e social dos jovens. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 108-109, p. 675-693, 1990.

CORREIA, João Alberto; MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto. **Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise**. Porto : Afrontamento, 2001, p. 91-117.

CORTELA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos! : Provocações filosóficas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CORTI, Ana Paula. FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.

COSTA, Antonio Firmino da. **Sociedade de Bairro: dinâmicas sociais da identidade cultural**. Oeiras: editora, 1999.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Refúgios do Eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p.159-180.

DAMATTA, Roberto. **A Casa & a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara: Koogan, 1991.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_. (Org) **Múltiplos Olhares sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. (136-161).

\_\_\_\_\_. **A Música Entra em Cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. 2001. 365 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília (Coord.) **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Série Estado do Conhecimento N° 7.

\_\_\_\_\_. **A Música Entra em Cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. A Escola Faz a Juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Vieira, Maria Manuel (org.). **Escola, jovens e mídia**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. Instituto de Ciências Sociais, 2007. p. 191-229.

DEBERT, Guita G. As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. In: **A Reinvenção da Velhice**. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 1999, p. 39-69.

DICIONÁRIO Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento Hip Hop. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1988.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. e MARTTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova, Revista de Cultura e Política**. São Paulo, v. n. 40-41 p. 241-266, 1997.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **En la Escuela** : sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

\_\_\_\_\_. **El Declive de la Institución**: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa , 2006.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

ESTEVES, António Joaquim. A sociologia da educação na formação de professores. In: ESTEVES, Joaquim António e STOER, Stephen, R. **A Sociologia na Escola**: professores, educação e desenvolvimento. Porto: Afrontamento, 1992. p. 63-80.

FEIXA, C. P. *La ciudad invisible. Territorios de las culturas juveniles*. In: MARGULIS, Mario; CUBIDES, Humberto J.; VALDERRAMA, C. E. (Eds). **Viviendo a Toda**: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santa Fé de Bogotá : Universidad Central – DIUC; Siglo Del Hombre, 1998. p. 83-109.

FEIXA, Carles. O quarto dos adolescentes na era digital. In: COSTA, Márcia Regina e SILVA, Elizabeth Murilho da. **Sociabilidade Juvenil e Cultura Urbana**. São Paulo: EDUC, 2006. p. 79-110.

FERREIRA, Pedro Moura. **Identidade Juvenil e Processos de Mudança**. Lisboa: ano. **Actas das III Jornadas/Congresso da Revista Arquivo de Beja**, Beja, t.1, p.49-54, 2002.

FILHO, João Lindolfo. Hip Hopper: tribos urbanas, metrópoles e controle social. In: Pais, José Machado e Blass, Leila Maria da Silva (Orgs.). **Tribos Urbanas: produção artística e identidades**. São Paulo: Annablume, 2004.

FISCHER, Luís Augusto. **Dicionário de Porto-alegrês**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

FORACCHI, Marialice M. **O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira**. São Paulo: Nacional, 1977.

FORTUNA, Carlos. **Identidades, Percursos, Paisagens Culturais**. Oeiras: Celta, 1999.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: \_\_\_\_\_. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 411-422.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 1997.

FURTER, Pierre. Existe a formação extra-escolar? Os problemas dos diagnósticos e dos inventários. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 1 , n.1 , p. 5-51, jan./mar. 1977.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2005.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura e seus suportes. In: MIGNOT Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Refúgios do Eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000 p. 29-59.

HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip hop, globalizado, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-44 , jan./jun. 2001.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2004. p 89-114.

KUASÑOSKY, Silvia; SZULIK, Dália. *Qué significa ser mujer joven en un contexto de extrema pobreza?* In: MARGULIS, Mario (Ed.). **La Juventud es Más que una Palabra.** Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 147-155.

\_\_\_\_\_. *Desde los márgenes de la juventud.* In: MARGULIS, M. (Ed.). **La Juventud es Más que una Palabra.** Buenos Aires: Biblos, 2000. p 147-155.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural: os determinantes da ação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre narrativa e identidad.* In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.) **A Aventura (auto)Biográfica: teoria & empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LEÃO, Geraldo Magela. **Pedagogia da Cidadania Tutelada: lapidar corpos e mentes.** Uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. São Paulo: USP, 2004. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LECCARDI, Carmem. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social.** São Paulo, v.17, n.2, nov. 2005. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702005000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) . Acesso em 30/07/2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

MADEIRA, Felícia R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.58, p. 15-48, ago. 1986.

MAGNANI, José Guilherme. As Cidades de Tristes Tópicos. **Revista de Antropologia FFLCH/USP.** São Paulo, v. 42, n.1-2, setembro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade.** São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. A rua e a evolução da sociabilidade. In: Os Urbanistas. **Revista Digital de Antropologia Urbana**. Local, v. 1, n. 0, out., 2003. Disponível em: <http://www.aguaforte.com/antropologia/RUA.html> Acesso em 18 jun. 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1984.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. *La construcción social de la condición de la juventud*. In: CUBIDES; TOSCANO; VALDERRAMA, (ed). **Viviendo a Toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Santafé de Bogotá: Fundación Universidad Central, Paidós, 1998, p. 3-21.

\_\_\_\_\_. *La juventud es más que una palabra*. In: MARGULIS, Mario (Ed.). **La Juventud Es Más que una Palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000, p. 13-31.

\_\_\_\_\_. *Presentación*. In: MARGULIS, Mario et alii: *Juventud, Cultura, Sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos, 2003. p. 11-21.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

MARTINS, José de Sousa. **Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996

\_\_\_\_\_. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2003.

MAYROL, Pierre. Morar. In: CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: 2. morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 36-207.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola** : um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar a periferia urbana. Porto Alegre : UFRGS, 2005. 205f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, p. 5–14, maio/ago. e set./dez. 1997. Número Especial: Juventude e Contemporaneidade.

\_\_\_\_\_. **L'Età dell'Oro: adolescenti tra sogno ed esperienza**. Milano. Itália: Universale Economica Feltrinelli, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vivencia y Convivência: teoría social para una era de la información**. Madrid: Trota, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001 a.



\_\_\_\_\_. **O Jogo do Eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

\_\_\_\_\_. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-42.

\_\_\_\_\_. Conclusões: Métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. In: MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005 a. p 315-338.

MICHE, Anne. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5/6, p. 134-166, 1997. Edição Especial.

MILLS, C. Wrigth. **A imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MINTZ, Sidney W.. Encontrando o Taso, Me Descobrinho. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.27, p.45- 58, 1984.

MORAES, Roque. **Construindo quebra-cabeças: aprendizagem e comunicação no processo de categorização**. PGEDUC-PUCRS, 2001.(mimeo)

\_\_\_\_\_. **Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos**. Porto Alegre: PGEDUC-PUCRS, 2002.(mimeo)

\_\_\_\_\_. **Movimentando-se entre as faces de Jano: comunicar e aprender na produção que acompanha análises de pesquisas qualitativas**, 2004. (mimeo)

\_\_\_\_\_. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**: Bauru/São Paulo, v.9, n.2, p.191-210, 2003.

\_\_\_\_\_. e Galiazzi, Maria do Carmo. **Explosão de idéias: a unitarização de dados e informações como encaminhamento de uma leitura aprofundada e compreensiva na análise textual**. PGEDUC-PUCRS, 2001.(mimeo)

\_\_\_\_\_. e \_\_\_\_\_. **Um contínuo ressurgir de fênix: reconstruções discursivas compartilhadas na produção escrita**. PGEDUC-PUCRS, 2007. (mimeo)

\_\_\_\_\_. e \_\_\_\_\_. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Do navegar e de navegantes. In: MIGNOT Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Refúgios do Eu**: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000 . p.181-189.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz a diferença? In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

\_\_\_\_\_. Os jovens de hoje. In: Almeida, Maria Isabel Mendes e EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120

OLIVEN, Ruben George. **A antropologia de grupos urbanos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.) Jovens europeus: mudança social, educação e modos de vida. **Cadernos do Instituto de Ciências Sociais**. Lisboa, n. 8, p. 5-13, março, 1994. Estudos de juventude.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: PAIS, José Machado; CHISHOLM, Lynne (Coords.). Jovens em Mudança – **Atas do Congresso Internacional *Growing up between centre and periphery***. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1997. p. 17-30.

\_\_\_\_\_. As “cronotopias” das práticas culturais do quotidiano. **Observatório das Atividades Culturais**. Lisboa, n. 4, p. 7-10, out. 1998.

\_\_\_\_\_. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vida Cotidiana** : enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003 a.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: Pais, José Machado e Blass, Leila Maria da Silva (Orgs.). **Tribos Urbanas: produção artística e identidades**. São Paulo: Annablume, 2004.

\_\_\_\_\_. As múltiplas “caras” da cidadania. In: CASTRO, Lucia Rabello e CORREA, Jane. (Orgs.) **Juventude Contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: NAU Editora e FAPERJ, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Âmbar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Nos Rastros da Solidão: deambulações sociológicas**. Porto: Âmbar, 2006.

PARK, Robert E. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, maio/dez. 1997. Edição Especial: Juventude e contemporaneidade.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira. Querido Diário: agenda é mais moderno. In: MIGNOT Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Refúgios do Eu**: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 159-180.

REGUILLO, R.. *El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginários, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano*. In: MARGULIS, M.; CUBIDES, H.; VALDERRAMA, C. E. (Ed.). **Viviendo a Toda**: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santa Fé de Bogotá : Universidad Central – DIUC; Siglo Del Hombre Editores, 1998. p. 57-82.

SACRISTÁN, Gimeno J. **A Educação Obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVATER, Fernando. **A importância da escolha**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.

SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SERRES, Michel. **Os Cinco Sentidos**: filosofia dos corpos misturados. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p.161-178, nov.1994.

\_\_\_\_\_. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: \_\_\_\_\_ et al. **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Série Estado do Conhecimento p. 7-33.

\_\_\_\_\_. **Os Jovens no Brasil:** desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, Marília. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210- 226, mar./maio, 2003.

\_\_\_\_\_. Espaços públicos e tempos juvenis. In: **Espaços Públicos e Tempos Juvenis:** um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global/Ação Educativa/FAPESP, 2007, p. 4-51.

STECANELA, Nilda. **Um Olhar para Além do Fracasso Escolar:** estudo de caso nas turmas de progressão das escolas seriadas da RME de Caxias do Sul. Porto Alegre :UFRGS, 2002, 140 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,. Porto Alegre, 2002.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto. Prefácio. In: **Transnacionalização da Educação:** da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Tensões e Intenções na Transição Escola-Trabalho:** um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2007. 441 f. Tese (Doutorado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. Modelo Escolar em transformação e formação da personalidade. In: PINTO, Manuel; TEDESCO, Juan Carlos; PAIS, José Machado; RELVAS, Ana Paula. **As Pessoas que Moram nos Alunos:** ser jovem, hoje, na escola portuguesa. Porto: ASA, 1999. p. 35-47.

TOTA, Anna Lisa. Políticas e poéticas do texto sociológico: as retóricas da argumentação científica. In: MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TRILLA, Jaume. **La Educación Fuera de la Escuela:** *ambitos no formales y educación social.* Barcelona: Ariel, 1998.

TURRA, Neto Nécio. **Enterrado Vivo:** identidade *punk* e território em Londrina. São Paulo: UNESP, 2004.

VARELA, Julia ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 68-96,1992.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1995.

VELHO, Gilberto. Epílogo. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; Eugenio, Fernanda. **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 192-200.

VIEIRA, Maria Manuel. O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer? **Análise Social**, Revista do Instituto de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa, v. 40, n. 176, p. 519-545, jul./set. 2005.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas**. Madrid: Morata, 2002.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 1, n. 13, p. 107-126, an.abr. 2005.

WHYTE, W. F. **Sociedade de Esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WINKIN, Yves. WINKIN, Yves. **A Nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Editora Papyrus, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

## ANEXOS

### ANEXO A

#### Roteiro do Estudo Exploratório

##### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1. Dados de identificação:** nome, idade, sexo, endereço, telefone
- 2. Situação em relação a escola:** anos de estudo, escolas que estudou, escolaridade, sentidos da escola, etc.
- 3. Situação em relação a família:** com quem mora, tem filhos ou não, tem namorada(o) ou não, significado da família em sua vida, etc.
- 4. Situação em relação a moradia:** em que bairro mora, há quanto tempo mora no bairro, motivos da mudança, onde morava antes de vir para o bairro, casa própria ou alugada, opinião sobre o bairro, aspectos positivos ou negativos do bairro, espaços do bairro por onde costuma circular, etc.
- 5. Situação em relação ao trabalho:** trabalha ou não, onde trabalha, carteira assinada ou não, opinião sobre o trabalho, se pudesse escolher o que gostaria de fazer, etc.
- 6. Situação em relação a religião:** religião de batismo, sentido da espiritualidade, freqüenta igreja (qual), etc.
- 7. Ocupação do tempo livre:** o que costuma fazer, onde costuma ir, com quem costuma se relacionar, etc.
- 8. Participação em algum grupo:**
- 9. O que é ser jovem:** opinião sobre a juventude contemporânea, etc.
- 10. Sonhos e projetos de futuro:**

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sob o título "Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida"<sup>33</sup>, o estudo que culminará na elaboração de uma tese de Doutorado, pretende investigar os modos de ser jovem da comunidade conhecida como Reolon, com o objetivo de perceber os processos educativos presentes nas socializações informais.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a.

A participação da pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer conseqüência.

A pesquisadora é a Professora Nilda Stecanela, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone \_\_\_\_\_.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, identidade nº \_\_\_\_\_ concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

( ) pela não identificação de meu nome e uso do codinome: \_\_\_\_\_

( ) pela identificação do meu nome.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

<sup>33</sup> Título atualizado neste documento.

**ANEXO C**  
**Inventário dos Usos dos Tempos<sup>34</sup>**

Nome: \_\_\_\_\_

Dia da semana: \_\_\_\_\_

Data: \_\_ / \_\_ / \_\_.

Hora	O que fazia	Onde estava	Com quem estava	Sentimentos	Aprendizagens	Observações

---

<sup>34</sup> Modelo simplificado do inventário.