UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

ELIETE SERGINA DE SOUSA MACHADO

"[...] A GENTE VAI INVADIR OS LUGARES [...]"

OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE ADOLESCENTES SOBRE A CIDADE DE PALHOÇA, À LUZ DOS SEUS UNIVERSOS PERCEPTIVOS

Tubarão

2017

ELIETE SERGINA DE SOUSA MACHADO

"[...] A GENTE VAI INVADIR OS LUGARES [...]"
OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE ADOLESCENTES SOBRE A CIDADE DE PALHOÇA, À LUZ DOS SEUS UNIVERSOS PERCEPTIVOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Vera Lúcia Chacon Valença

Tubarão

2017

Machado, Eliete Sergina de Sousa 1970-
M13 "[...] A gente vai invadir os lugares [...]" Os sentidos das práticas discursivas de adolescentes sobre a cidade de Palhoça, à luz dos seus universos perceptivos. / Eliete Sergina de Sousa Machado ; -- 2017.
78 f. ; 30 cm

Orientadora : Vera Lúcia Chacom Valença.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.
Inclui bibliografias.

1. Adolescentes. 2. Adolescentes - Interação social. 3. Vida Urbana. 4. Percepção. I. Valença, Vera Lúcia Chacom. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 301.4315

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

ELIETE SERGINA DE SOUSA MACHADO

""[.../ *A GENTE VAI INVADIR OS LUGARES [...]*" OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE ADOLESCENTES SOBRE A CIDADE DE PALHOÇA, À LUZ DOS SEUS UNIVERSOS PERCEPTIVOS"

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 05 de dezembro de 2017.

Professora e Presidenta da Banca Examinadora Vera Lúcia Chacon Valença, Dra.

Professor Alex Sander da Silva, Dr.
Examinador Externo – Universidade do Extremo Sul Catarinense

Professor Doutor Clóvis Nicanor Kassick, Dr.
Examinador Interno – Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Doutora Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

São tantos que vou me organizar para não esquecer. Aos esquecidos, considerem que apenas não vieram, por este instante, em minha consciência, mas que estão presentes no meu universo. No instante que organizo meus pensamentos, vem à mente tanta gente gentil, humana e atenciosa de hoje, de tempos e de sempre, a começar pela minha família que sempre me permitiu ficar, do meu jeito, nas minhas ausências, nos momentos em que mais quis ficar no meu canto, lendo, escrevendo e tecendo este trabalho.

Ao diretor e diretora, secretárias e coordenações do Colégio Roda Pião, que sempre muito atenciosos, me receberam e abriram as portas para que eu pudesse conversar com as duas turmas do sétimo ano de Ensino Fundamental. Me senti atendida em minhas necessidades no acesso aos alunos. Fui acompanhada até as salas, e lá tive meu primeiro contato com os adolescentes, que entre todos, pude dialogar com seis (João, Enzo, Lucas, Ana, Clara e Sara), em uma sala reservada e climatizada, podendo me aliviar do calor que fazia no dia das entrevistas. Todas estas pessoas foram imprescindíveis à realização deste estudo, sem as quais eu teria que ter ido buscar outra escola, outros muros, em outro canto, mas isto não foi necessário. A primeira escola, de imediato me aceitou.

À professora Vera Lúcia Chacon Valença, orientadora, a qual levou-me pela mão quando precisei. Empurrou-me quando foi necessário. Deixou-me só quando sabia que podia. Precisa, exata. Na medida. Respeitosa e cuidadosa como poucos sabem ser.

Aos colegas queridos Edna, Bárbara, Isabel, Débora, Tatiana, Cleber e Daniele, um alegre encontro das primeiras disciplinas do mestrado.

Aos professores Clóvis Nicanor Kassick, Letícia Carneiro Aguiar, Márcia Buss Simão, Márcia e Leonete Luzia Schmitd. Um encontro de aprendizado e troca.

À secretária do curso Daniela Leandro Eufrazio, por toda a prontidão e destreza que recebe os mestrandos. Por nos manter informados no percurso, com e-mails, conversas e gentilezas. Algo seu ficou em mim. Levarei.

Aos meus filhos, pedaço de mim, minha melhor parte. Por se fazerem presentes em suas presenças. Pude falar, tantas vezes para vocês e, mesmo sem entenderem os caminhos que eu estava a trilhar em minhas descobertas, com as leituras, me ouviram, ficaram do lado, e isto me bastou.

Ao Sérgio que dentro do seu melhor, e do que lhe foi possível, se fez presente. Ainda que saibamos que sempre tem o resto, o indizível.

Por ora, é o que me é possível.

> “Por meu campo perceptivo, com seus horizontes espaciais, estou presente em meu meio, coexistindo com todas as outras paisagens que se estendem além, e todas essas perspectivas formam juntas uma única onda temporal, um instante no mundo” (Maurice Merleau-Ponty, 1999).

RESUMO

A cidade é um espaço de circulação, com condição para o viver, pois é um lugar para ser, para pertencer, devido à diversidade e à multiplicidade de recursos nela existentes. Neste movimento de ir e vir pelos cantos da cidade, crianças e jovens se apropriam de percepções, podendo interagir, participar e aprender com seus pares. As relações que os adolescentes estabelecem no cotidiano da cidade são uma possibilidade de criação e recriação de si e do mundo vivido. Sendo assim, o propósito desta dissertação foi compreender os sentidos das práticas discursivas de adolescentes sobre a cidade onde moram, à luz dos seus universos perceptivos. Residiu na busca desses sentidos, a originalidade da pesquisa aqui apresentada. A investigação empírica foi qualitativa e inspirada nos trabalhos de Francesco Tonucci, Corsaro, Castro, Brougère e Merleau-Ponty. Os sujeitos foram 6 adolescentes na faixa etária entre 12 e 13 anos, alunos de uma escola particular de Palhoça/SC. A inquietação que tinha era: quais os sentidos das práticas discursivas de adolescentes sobre a cidade onde moram, à luz dos seus universos perceptivos? Uma entrevista semiestruturada, individual, foi utilizada como procedimento de coleta de dados, para a qual foi realizado um roteiro constituído de itens norteadores, relacionados aos objetivos específicos. A discussão e análise dos dados coletados em campo seguiu a metodologia de produção de sentidos, desenvolvida por Mary Jane Spink (2004), por meio do mapa de associação de ideias. Os mapas foram constituídos a partir das práticas discursivas, das quais emanaram as seguintes categorias temáticas de análise: universos perceptivos; interações e participações; experiências de circulação. Apontam-se para sentidos de uma Palhoça grande e diferente, que tem movimento e se movimenta, que é boa para se respirar, onde pode-se aprender a conviver. Um espaço que viabiliza a construção de relações de confiança, podendo tornar-se duradoura. Discursos que expressaram um se sentir limitado nos espaços possíveis para circular, comprometendo a expansão do tempo vivido no cotidiano, e discursos que versaram para experiências de autonomia, podendo sentir-se livre, invadindo lugares.

Palavras-chave: Práticas Discursivas. Adolescentes. Cidade. Percepção.

ABSTRACT

City is a space of circulation, with condition to live, because it is a place to be, to belong, due to the diversity and multiplicity of its resources. In this movement of coming and going through the city's corners, children and young people appropriate perceptions, being able to interact, participate and learn with their peers. The relationships that adolescents establish in the city everyday life are a possibility of creation and recreation of themselves and also the lived world. Thus, the purpose of this essay is to understand the adolescent´s discursive practices meanings about the city where they live, in the light of their perceptive universes. The originality of this research is based on these adolescents' perceptions. The empirical research was qualitative and inspired by the works of Francesco Tonucci, Corsaro, Castro, Brougere and Merleau-Ponty. The participants were six adolescents between twelve and thirteen years old, students of a private school in Palhoça/SC. The issue is: what are the adolescents`s discursive practices meanings about the city where they live, in the light of their perceptual universes? A semi-structured, individual interview was used as a data collection procedure and a roadmap was created in order to guide the specific objectives. The discussion and data analysis were carried out under the methodology of production meanings, developed by Mary Jane Spink (2004), through an association of ideas map. The maps were constituted from discursive practices, which originating the following thematic categories of analysis: perceptive universes; interactions and participation; circulation experience. It was found a perception of a large and different Palhoça, which has movement and moves, which is good for breathing, where one can learn to live. A place where trusting relationships can be constructed and can become long-lasting. Speeches that express feeling cramped in the possible spaces to circulate, compromising the expansion of the time lived in the daily, and speeches that dealt with experiences of autonomy, being able to feel free, invading places.

Keywords: Discursive Practices. Adolescents. City. Perception.

SUMÁRIO

I. DESBRAVANDO UM INÍCIO DE CONVERSA 7
CAPÍTULO I: ADOLESCENTE E CIDADE 13
A - COTIDIANO – INTERAÇÕES DE ADOLESCENTE NAS CIRCULAÇÕES PELA CIDADE 21
B - UNIVERSOS PERCEPTIVOS DE ADOLESCENTES SOBRE A CIDADE 25
CAPÍTULO II: CAMINHO METODOLÓGICO 29
CAPÍTULO III: OS SENTIDOS POSSÍVEIS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DOS ADOLESCENTES 36
DIÁLOGOS PARA OUTRA CONVERSA 64
REFERÊNCIAS 69
APÊNDICE 72
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 73
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA 75

I. DESBRAVANDO UM INÍCIO DE CONVERSA

Minha caminhada estava imersa na psicologia clínica e foi por meio dela que surgiu meu interesse pelo mestrado em educação. A princípio, queria compreender as dificuldades apresentadas pelos pais para educar seus filhos adolescentes, pois esta é uma demanda constante nas falas dos genitores que eu atendo na clínica. As queixas são recorrentes no que diz respeito às insubordinações, às "rebeldias", aos desejos de independência, outras vezes aos isolamentos, às dificuldades de diálogos, desinteresse pelos trabalhos escolares, um não querer sair de casa acompanhado com os pais e familiares, etc., presentes, frequentemente, na denominada "crise da adolescência".

Por determinação da Coordenação de Pesquisa-Capes, os mestrandos devem desenvolver seus projetos em consonância com a temática de pesquisa do seu orientador. Fui selecionada para a Linha de Pesquisa Relações Culturais e Históricas da Educação, uma das três que compõem o Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL. Minha orientadora vem trabalhando desde 2014 com o tema: As relações entre crianças e cidade. Esta temática está vinculada aos eixos cultura e meio, dois dos quatro eixos que compõem o museu da criança, sendo os outros dois, artes e história. Valença (2008) explica no livro, de sua autoria, Museu das Crianças: a experiência piloto no Brasil, que o referido museu realiza atividades complementares às escolares e atende um público de 03 a 12 anos. Seu projeto (2006) segue o modelo do Brooklyn Children´s Museum - em Nova Iorque, o protótipo desse tipo de museus no mundo. Foi então necessário adaptar meus interesses àqueles da referida professora, e inclusive ampliar minhas referências bibliográficas, antes restritas à psicologia clínica, avançando na direção de outros campos teóricos. Meu coração me exigia que investigasse adolescentes, o que foi respeitado.

Leituras foram sendo realizadas e conhecidos novos autores, com relação àqueles que consultava antes. O livro de Castro (2004), *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*, por exemplo, serviu de ancoradouro para conhecer um pouco sobre como é a vida dos adolescentes na cidade: suas dificuldades; suas interlocuções nos espaços urbanos, de modo a permitir uma reflexão sobre o estar, o viver, o perceber, o desenvolver experiências e o aprender. Os jovens não apenas passam, mas podem interagir, refletir, atribuir sentidos sobre o que observam na cidade.

As relações que os adolescentes constroem com a cidade são diferentes das que realizam em espaços institucionalizados, isso em parte devido a maior liberdade,

assim como mais amplo espectro de elementos a explorar. Nesse sentido, estudar os universos perceptivos dos adolescentes na cidade, por meio das práticas discursivas, levando em conta o que a cidade pode proporcionar, surgiu para mim como um mecanismo de expansão dos meus saberes, enquanto psicóloga. Senti anseio de compreender a magnitude das relações que podem emergir nos espaços urbanos e, desvendar os sentidos e as aprendizagens que dali germinam.

Os saberes que os jovens adquirem pela circulação urbana são móveis. Eles se alteram a partir dos encontros com o outro, por meio das relações estabelecidas com seus pares, com os vizinhos, com o espaço urbano, etc. Por mais que o adolescente conheça as diversidades culturais e sociais possíveis de serem observados pelas ruas, praças, eventos/festas da cidade onde moram, tais saberes se remodelam a todo tempo, ganham sentido à medida que vão sendo assimilados e elaborados. São conteúdos que, para serem acessados pelo pesquisador, necessitam ser ditos, contados, falados, dialogados, por meio de práticas discursivas.

José Saramago (1997), no livro *Todos os Nomes*, oferece uma explicação adequada para a compreensão da diferença entre os termos sentido e significado. O autor chama atenção para a dinamicidade que o termo sentido encerra, diferindo, desse modo, do termo significado. Ele escreve o seguinte:

> [...] sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se pões a projetar marés vivas pelo espaço a fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições (SARAMAGO, 1997, p. 134).

Spink (2004) utiliza uma definição semelhante à de Saramago, sobre sentido. Para a autora, os sentidos são construídos socialmente, não são dados, postos. Eles vêm de cada sujeito, portanto, são entendidos como dinâmicos e podem ser construídos e acessados pelas práticas discursivas realizadas no cotidiano. Spink (2004) desenvolve sua teoria apoiada no construcionismo social, que defende a posição, segundo a qual é a partir das relações estabelecidas no cotidiano que as pessoas se constroem e se reconstroem em seus vividos, rompendo com uma ideia biologizante do desenvolvimento humano. Para ela, o importante é considerar o contexto e a situação da qual a pessoa faz parte e é neste

lugar que o sentido ganha vida, fervilha de segundo a segundo, como foi dito por Saramago (1997).

Em um estudo feito por Carrano (2003), ele trata de discussões a respeito de pesquisas, no campo educacional, sobre espaços urbanos. O autor menciona que existem críticas a respeito da confiabilidade de tais pesquisas. A desconfiança de alguns recairia no fato desses trabalhos se afastarem, relativamente, do campo da instituição escolar, local que ele diz ser o privilegiado para a maioria das pesquisas em educação. Esse autor afirma que há dúvidas quanto ao fato de as categorias de análise, relacionadas à educação na cidade, poderem levar a um afastamento metodológico das especificidades do campo da educação. Contudo, Carrano (2003, p. 10) expressa sua opinião afirmando que não há um distanciamento nos estudos que envolvem espaços formais e informais em educação. Para ele, pelo contrário, existe uma "pluralidade que pode melhor perceber a complexidade dos processos de educação social". O autor conclui afirmando a importância dos estudos voltados para a educação na cidade.

Comecei a reelaborar meu projeto inicial me questionando a respeito do seguinte: Quais as experiências que os adolescentes desenvolvem na cidade?; Como eles se apropriam dos espaços urbanos?; Quais as suas opiniões a respeito do lugar onde moram?; Que percepções possuem sobre a cidade onde moram?; Quais as interações que realizam no espaço urbano?; Que lugares frequentavam?; Eles têm grupos de amigos?; O que fazem juntos?; O que frequentam?; Como se divertem?; Deslocam?; O que eles aprendem pelo cotidiano?; Eles saem sós?; Costumam ir a pé para a escola?; Como elas entendem o cotidiano da cidade?; Como seria a cidade dos "sonhos" dos adolescentes?; e etc.

A partir destas inquietações, defini o seguinte problema: Quais os sentidos das práticas discursivas de adolescentes sobre a cidade onde moram, à luz dos seus universos perceptivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral: Compreender os sentidos das práticas discursivas de adolescentes sobre a cidade onde moram, à luz dos seus universos perceptivos. Os objetivos específicos foram pensados de modo a: conhecer as percepções desveladas pelos adolescentes sobre a cidade; verificar as interações e participações dos adolescentes no cotidiano da cidade; e descrever as experiências de circulação dos adolescentes pela cidade.

Quanto à metodologia, foi realizada uma pesquisa empírica, qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram adolescentes que estudam num Colégio particular da cidade

de Palhoça, com faixa etária entre 12 e 13 anos. Inicialmente pretendi investigar adolescentes também de uma escola pública, o que possibilitaria uma comparação entre os dois grupos pertencentes aos contextos socioculturais diferentes. Porém não consegui autorização para realizar a investigação na Escola Pública, restringindo-me apenas a particular.

A escolha da faixa etária se deu em função da suposição sobre as possibilidades de alguns jovens já saírem sozinhos, em grupos de amigos, com mais liberdade para explorar a cidade, sem a presença dos genitores ou de outros adultos. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA considera ser criança o indivíduo até 12 anos, e os alunos que fizeram parte da pesquisa são maiores de 12 anos. Os critérios de participação foram: autorização dos pais e aceite do adolescente, dos dois sexos e de bairros diferentes. O número não poderia ser muito grande em função do pouco tempo que dispunha para realizar as entrevistas e elaborar os mapas de interpretação dos sentidos. Se houvesse um grande número de aceites eu faria um sorteio, considerando os critérios mencionados. Ocorre que de 30 cartas encaminhadas (APÊNDICE - A), tendo por referência a redação do curso de Psicologia da UNISUL, só obtive retorno de três pais. Fui então buscar outros sujeitos na mesma série, da mesma escola, em outro turno. Aos três adolescentes da turma inicial foram acrescentados outros três da segunda turma, conservando as características daqueles que já haviam sido entrevistados: dois meninos e uma menina, moradores de bairros diferentes. Os seis foram submetidos à entrevista individual, semiestruturada, com duração de no máximo 40 minutos, a qual seguiu um roteiro que permitiu nortear a conversa em torno dos objetivos da pesquisa (APÊNDICE - B).

Para fazer a discussão dos dados, juntamente com a literatura que foi estudada, utilizei um instrumento chamado “mapa de associação de ideias”, criado por Spink (2004). Trata-se de uma ferramenta que possibilitou vislumbrar uma compreensão dos sentidos produzidos pelos adolescentes sobre suas percepções, a partir das participações e interações no cotidiano da cidade. No capítulo caminho metodológico faço uma explicação detalhada acerca do que é o mapa e de como ele foi montado nesta pesquisa.

Conhecer as experiências de adolescentes fora do ambiente familiar e escolar tem sido um tema pouco estudado, conforme já mencionado. E mais uma das dificuldades que isso encerra, ainda de acordo com Carrano (2003), é porque isso exige abrir espaço

“[...] para além dos meios, das finalidades e dos sistemas concebidos para promover efeitos educativos” (CARRANO, 2003, p. 15).

Avançar na discussão sobre a educação que compreenda as práticas sociais, que envolva múltiplos fatores na construção dos mundos de crianças e jovens, para além do pedagógico, exige também a contribuição de autores de áreas diversas. As interações de jovens entre seus pares e com adultos, é o que Corsaro (2011), discute no livro *Sociologia da Infância*. Por sua vez, Delgado e Müller (2015) apontam para um desafio teórico-metodológico da sociologia da infância em considerar as crianças atores sociais ativos, como defendido por Corsaro (2011), sujeitos participes da sua história; que possam ser percebidos no coletivo, podendo se posicionar, negociar, compartilhar saberes, sendo esta uma das maneiras de criar culturas com os adultos e com seus pares. Corsaro (1987, DELGADO E MÜLLER 2015, p. 351) sugere que se busque compreender as “[...] adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças”.

Neste sentido, considero que a temática, visando a relação adolescentes e cidade, pode ser considerada inovadora, atribuindo-se à pesquisa aqui socializada uma relevância, uma vez que não encontrei trabalhos na perspectiva aqui apresentada: buscando compreender os sentidos por eles atribuídos aos discursos proferidos.

A revisão de literatura foi organizada a partir de alguns enunciados que julguei pertinentes para a discussão dos dados, sendo eles: Adolescente e Cidade; Cotidiano – Interações de adolescente nas circulações da cidade; Universos perceptivos dos adolescentes na cidade.

Chego então às discussões sobre as aprendizagens pelo cotidiano. Texto escrito usando como suporte os autores Michel de Certeau e Gilles Brougère, apresentados mais adiante.

As contribuições de Merleau-Ponty (1999) sobre a constituição do sujeito, numa perspectiva fenomenológica de desenvolvimento e formação de percepção, são oriundas das experiências vividas no dia a dia de cada pessoa. O autor auxiliou na compreensão das práticas discursivas no tocante ao universo perceptível. As percepções desveladas pelos adolescentes, sobre a cidade, são exclusivas de cada um desses jovens, uma vez que, primeiramente, o universo perceptivo é formado a partir dos sentidos (visão, olfato, tato, paladar e audição) e só depois é que esta captação sensorial ganha sentido para cada sujeito. Assim, o repertório de experiência vai sendo armazenado e ganha vida quando sobre ele ou dele se é falado, lembrado.

A possibilidade de diálogos a respeito dessas experiências, de poder desvelar e descrever as percepções sobre as nuances da cidade, se fez a partir de práticas discursivas, que são dialógicas, construídas com base em um contexto sócio histórico, datadas num tempo e lugar. A entrevista semiestruturada, utilizada, por exemplo, contribuiu para um espaço de interlocução e reflexão, uma vez que "[...] as perguntas tendem a focalizar um ou mais temas que, para o entrevistado, talvez nunca tenha sido alvo de reflexão, podendo gerar práticas discursivas diversas [...]" (SPINK; MEDRADO, 2004, p. 45).

As práticas discursivas dão margem aos momentos de ressignificações, de rupturas dos padrões da fala, de olhares sobre um fenômeno, e consistem em uma das modalidades de produção de sentidos pelos adolescentes. Assim, eles vão se posicionando nas suas relações pelo cotidiano, contando e recontando suas participações. Tais interações são, portanto, oriundas de relações intra e interpessoais ocorridas na cidade.

Este texto está constituído pela Introdução, pelos capítulos I: sobre adolescentes e cidade, apresentando dois sub–tópicos: Cotidiano e interações de adolescentes nas circulações pela cidade; Universos perceptivos de adolescentes sobre a cidade. O capítulo II: Caminhos metodológicos e o Capitulo III: Os sentidos das práticas discursivas de adolescentes. A seguir são apresentadas as Considerações finais IV, as Referências, os Apêndices e os Anexos.

CAPÍTULO I: ADOLESCENTE E CIDADE

Neste capítulo trago uma reflexão sobre os escritos de Castro (2004), onde esta autora apresenta o espaço cidade como lugar de circulação, que vislumbra encontros com pessoas, objetos, promovendo descobertas por meio das experiências dela/nela realizadas. Esse pensamento culminou para um diálogo sobre os escritos de Willian Carsaro (2011). Este autor discute por meio da representação da Teia Global, em que aponta para um pensar nos enlaces presentes nas constituições de uma sociedade, em que a família é o lócus que germina e expande o desenvolvimento de relações na esfera de toda a vida de um humano, podendo por meio de participações e interações fazer trocas e gerar aprendizado.

O capítulo adolescente e cidade recebeu dois itens que foram considerados pertinentes para sua a construção. O primeiro com o nome de Cotidiano – Interações de adolescente nas circulações pela cidade em que dialogo com Brougère (2012) e Certeau (2002), discuti a importância das participações e interações realizadas no cotidiano, formadoras das rotinas e por conseguinte dos hábitos, sendo estes promovedores de aprendizados O segundo item dialogo com Merleau-Ponty (1991), sobre os Universos perceptivos dos adolescentes na cidade. A escolha deste autor se deu pela relevância teórica encontrada na obra fenomenologia da percepção, um livro coeso que serviu para encontrar definições, explicações e aprofundamento sobre a temática percepção, sendo este um dos eixos centrais desta dissertação.

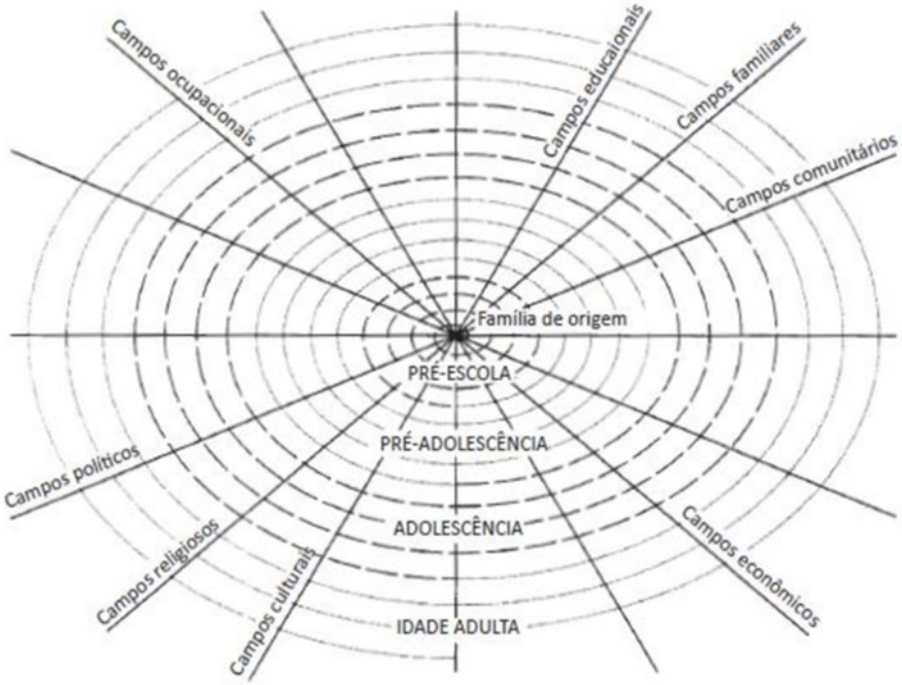
A cidade é vista por Castro (2004) como um espaço de circulação, sendo este uma condição para o viver urbano. Crianças e jovens realizam encontros com a liberdade e com o inusitado quando podem circular pelas avenidas, ruas e becos. Enquanto circulam de lá para cá, precisam vencer distância, obstáculos, para num certo ponto chegar. Desta forma, isso irá exigir delas disposições subjetivas, tanto para habitar a cidade, quanto para nela circular. Neste movimento de ir e vir pelos cantos da cidade, crianças e jovens se apropriam da cidade, podendo expandir sua individualidade, criando e recriando a si e ao mundo.

No *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*, encontrei uma definição que se aproxima a uma compreensão discutida por Zatti (2007), que afirma que autonomia é dar para si a própria lei. "Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete" (LALANDE, 1996, p. 115).

O termo autonomia também se refere à possibilidade para o envolvimento de crianças e jovens na cultura da qual fazem parte. Falo de uma metáfora utilizada por Corsaro (2011), para representar a socialização, com base na "teia de aranha" – uma espécie de dispositivo, em forma de Teia Global, que possibilita investigar a produção e a participação dos jovens com seus pares.

Essa teia mostra a variedade de locais reais, onde a participação e interação acontecem. São campos institucionais presentes em todas as fases da vida de cada pessoa, como pode ser visto na figura 1, de modo que cada pessoa irá construir sua própria teia e nela estarão presentes as experiências que foram extraídas como produtos desses campos. Esta forma gráfica de representação exposta por Corsaro (2011) assinala para a nossa

Figura 1 – O modelo da Teia Global.



Fonte: Corsaro (2011, p. 38).

inserção na sociedade, tendo a família no centro da teia, a partir da qual saem vários raios na direção de instituições sociais mais amplas.

Na modernidade, segundo Corsaro (2011, p. 38), as crianças "começam a interagir em outros locais institucionais com outras crianças e adultos, que não são membros da família, em uma idade precoce". O autor afirma que é nessas outras

instituições que a produção e a participação começam a existir entre os pares, como é o caso dos momentos na escola, no brincar na rua e na circulação pela cidade. [1]

A adolescência é tida por Corsaro (2011) como uma das culturas de pares distinta, formada por uma geração de uma determinada sociedade. Importante salientar e deixar claro ao leitor que a cultura de pares que este autor defende não compreende um grupo de pessoas que fazem parte de uma faixa etária, na qual chegam e já encontram uma estrutura preexistente, já formada e começam a fazer parte, como sendo algo já instituído com regras e que aos que chegam basta seguir. Trata de uma cultura que se faz em seu dinamismo, podendo produzir, criar, recriar, participando e interagindo. Mesmo que os aspectos culturais possam ser transmitidos e afetem as experiências das crianças e jovens por ocorrer via interação de adultos, ainda assim, a cultura infantil dos "pares são produções coletivas inovadoras e criativas. Neste sentido, as teias ou espirais de culturas de pares são coletivamente tecidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e que ajudam a constituir" (CORSARO, 2011, p. 39).

A participação entre os pares se inicia na infância. Esse movimento se dá por meio do fazer parte de um grupo na rua do bairro onde mora, na família e na escola, por exemplo. As crianças participam da cultura dos adultos e ampliam suas participações nas culturas dos pares, as quais oferecem condições para a construção das identidades sociais únicas, na transição que ocorre entre infância e pré-adolescência (CORSARO, 2011).

No entanto, os adolescentes, nas sociedades ocidentais, passam pouco tempo reunidos com seus pares e muito mais tempo convivendo com faixas etárias mistas, em virtude de terem que se dividir entre cuidar do irmão mais novo e brincar com eles nas comunidades locais. Reconhece o autor, no entanto, que se trata de uma fase da vida em que os adolescentes adoram ficar entre eles (CORSARO, 2011).

---

[1] Circulação pela cidade é o ponto de partida para seu conhecimento e ocupação. Entretanto, os modos de circulação na cidade, os lugares escolhidos aonde se quer chegar, com quem e quando, são produções desde já determinadas por outras condições dos sujeitos como idade, pertencimento real e imaginário a grupos econômicos e sociais, estilo de vida e experiência cultural. Desta forma, a circulação na cidade não se faz de forma aleatória, está antecipada por essas condições, ainda que totalmente condicionada a elas. Os interesses, os valores, as crenças delineiam, então, os trajetos dos sujeitos na cidade, recortando para cada um uma cidade possível, dentre muitas. Por outro lado, a cidade, na sua multiplicidade e diversidade de recursos, está sempre aludida a outras coisas, outros prazeres, outras experiências que aquelas conscientemente aquiescidas pelo sujeito, permitindo linhas de fuga e transgressões aos trajetos e escolhas possíveis, inaugurando possibilidades antes tidas como impossíveis. Assim, a circulação estabelece-se como um ponto entre o presente e o futuro, entre o que se faz e o que poderia fazer, visões de tempo e espaço que se superpõem e acabam se misturando, enredando presente e futuro num mesmo momento (CORSARO, 2011, p. 71-72).

Para o adolescente, a participação em sociedade é uma oportunidade de sua expansão identitária. Por gostarem de ficar entre pares, os adolescentes "participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações" (CORSARO, 2011, p. 31). O autor menciona que as crianças participam de duas culturas: a dos adultos e a de pares. Ele afirma que elas reproduzem de modo interpretativo aquela, criando a cultura de pares. É isso que ele representa na Teia Global.

Para alguns adolescentes, é tarefa fácil formar grupos e mantê-los, porém eles procuram unir-se de maneira estratificada, colocando em jogo as afinidades, a aceitação, as rejeições e a popularidade entre os pares.

Diferente da infância, na adolescência, surge a capacidade de realizar atividades que envolvem manifestações verbais por meio de planejamento e avaliação reflexiva, uma habilidade de refletir "sobre a natureza de suas brincadeiras e como eles se relacionam com seu presente e futuro" (CORSARO, 2011, p. 216). O que o autor apresenta é que o adolescente é capaz de, a partir de certo ponto de vista sobre um determinado fenômeno, saber da existência de um possível amigo, sem necessariamente estar diante dele. Conforme ponto de vista de Zatti (2007), isso pode ser compreendido como uma condição autônoma do adolescente, o fato de poder dar a si a própria lei, a partir do que possui internalizado, o conceito de "ser amigo", então compara o suposto amigo com o modelo, e, por meio da capacidade reflexiva, ele define se deseja ou não fazer amizade. Esta forma de participação social - escolher uma amizade, passa a ser vista como um modo de controle sobre quem faz parte do grupo, pois, no tempo em que é definido estar com alguns pares, outros são excluídos, pela falta de afinidade, interesses em comum.

Os pares de adolescentes constroem identidades, uma espécie de aliança, em que alguns até recebem apelidos. Fala-se de uma identidade mais relacional e emocional, que perpassa o campo das afinidades secretas, como por exemplo, a escolha de brincadeiras e compartilhamento de histórias e segredos. Uma espécie de aliança íntima que somente o grupo partilha, como valores, gostos, o que leva à rejeição de alguns a partir de comparações, risadas e adivinhações, sendo estas formas de fazer surgir um clube entre pares (CORSARO, 2011).

Como em qualquer grupo, o dos adolescentes também possuem um líder, uma pessoa popular que mantém o controle e a manipulação através de dinâmicas de inclusão e de exclusão. Quando surge um integrante novo, são feitas as honrarias da casa,

gentilezas, elogios. Após conquistado como mais um aliado, sentindo-se incluído e aceito no grupo, é revelada uma outra faceta, uma espécie de exibição de força e com isto se busca saber se o novo membro está a fim de ficar ou não no grupo. Iniciam-se, muitas vezes, as humilhações. Como ele não encontra outro grupo para ficar, e estar em um grupo significa existir, pertencer, ele se sujeita a ficar, mesmo que humilhado, excluído (CORSARO, 2011).

Instala-se no grupo um jogo de forças, de poder, uma espécie de dialética da inclusão e da exclusão que Sawaia (2012) discute em seu livro *As artimanhas da exclusão.* Neste caso são categorias reversíveis entre si, e não fixas, imutáveis, uma existe mediante a outra e se faz na presença da outra, como instâncias inseparáveis.

Esse duelo de forças torna inexistente a condição autônoma de poder dar a si a própria lei, pois, estando represada, aliena, não liberta o homem de conceitos pré-estabelecidos, dificultando o pensamento reflexivo. É disso que se fala atualmente a respeito da educação de jovens**:** possibilitar sua participação e estimular sua autonomia.

Sendo a cidade um espaço de expansão de subjetividade, ela passa a ser pensada como um local onde ocorrem ações sociais, políticas, poéticas e culturais. Nela circundam relações de criatividade, de encontro, de vivências, além de diversas formas de pensar, de sentir e de agir. A cidade é um lugar para ser, para pertencer, por conta dos repertórios culturais nelas existentes (FERNANDES, 2009).

Na cidade, há uma multiplicidade e diversidade de recursos. Ao circular pelas cidades, as pessoas se lançam para novas experiências, num movimento de transformação da sua subjetividade. Nela há possibilidade de "articulação entre o presente e o futuro, entre o que se faz e o que se poderia fazer, visões de tempo e espaço que se superpõem e acabam se misturando, enredando o presente e o futuro num mesmo momento" (CASTRO, 2004, p. 72).

Andar de um lado para o outro, na cidade, é possibilitar à criança e ao jovem iniciações às formações coletivas com seus pares. A cidade visitada ou habitada pelo homem ganha e viabiliza movimento e transformação. Vale salientar que esse espaço, como escreve Castro (2004), "é sempre criado pela ação dos sujeitos entre si; ele não é uma abstração apenas que permite a localização das coisas e das pessoas". O que esta autora nos diz é que os espaços urbanos formam laços com as pessoas, que neles se deslocam, vão além do concreto, e invadem o campo de formação do simbólico, devido à ação que o homem promove na cidade, ou vice-versa, e este agir é gerador de experiências vividas e formadas na cidade.

A rua, como lugar de educação, é vista ainda com algumas limitações; mas também como possibilidade de novas descobertas e desafios para crianças e jovens. O motivo para estes entraves se dá, muitas vezes, pela divisão social do trabalho, que legitima como espaço da criança e do jovem, a casa ou a escola. Eles são colocados entre muros e ficam limitados quanto às participações mais efetivas na vida da cidade. O que se percebe é que, por mais que haja um reconhecimento formal sobre a importância do educar na/pela escola, esta legitima a invisibilidade da criança e do jovem na cidade e reforça a ideia de que eles ainda não estariam prontos para participar de atividades fora da escola. Isso decorre do fato de se acreditar que, somente ao se tornarem adultos, eles podem atuar como sujeitos participativos e formadores da sociedade (CASTRO, 2004; CORSARO, 2011).

Esta visão, em prospectiva sobre os jovens e as crianças, vai na contramão a que é apresentada por Carrano (2003, p. 17), uma vez que para este autor a cidade aparece como um espaço possível para o educar, uma educação informal, tida "[...] como um conjunto de fatores que geram efeitos educativos sem que tenham sido expressamente configurados para esse fim". Este autor complementa, ainda, dizendo que há uma "[...] ação educativa, ao agente, àquilo que educa, e não apenas ao resultado ou efeito educativo". Esta também pode ser entendida e equiparada como aquela discutida por Rogers (1978), ao salientar que o educar é ação e transformação significativa, tanto para quem educa, como para quem aprende. Para o autor, a educação é um processo e não um fim, é um envolver-se a partir de uma necessidade que surge no momento sem se preocupar com um planejamento prévio, nem tão pouco se atirar para o produto.

Com relação às experiências realizadas pelas crianças em grupos constituídos nas brincadeiras de rua, cita-se Florestan Fernandes (2009), que pesquisou *As Trocinhas do Bom Retiro,* enfatizando os processos de socialização entre pares, os critérios para aceitação ou exclusão de um determinado sujeito no grupo, como eram estabelecidas as lideranças entre os pares, bem como o destino dado às aprendizagens sobre o folclore aprendido pela transmissão dos mais velhos.

Na atualidade, crianças e jovens circulam mais em espaços fechados do que antes, como shopping, *playground* de residências e escolas. São poucos os que frequentam a rua, inviabilizando, muitas vezes, a expansão e o contato direto com a

cidade. A cidade, como afirma Tonucci[2] (2003), é pensada e construída por mãos adultas, como construção de praças, centros urbanos, logo, crianças e jovens não são consultados para opinar e participar da construção de espaços urbanos.

Sendo as cidades alicerçadas por prédios, avenidas largas e frias, tomadas por um fluxo incessante de carros, como pode ocorrer a educação de crianças e de jovens nelas? Elas contemplariam as necessidades de todos, ou o que se tem é uma cidade pensada para suprir os meios de produção do capital?

Tonucci (2003), em *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad,* ressalta que, por um tempo, era no bosque que as pessoas podiam se perder, por ele ser desconhecido e algo nele podia ocorrer, sendo um lugar de angústia e de medo por conta dos lugares escuros e sinistros. Esse autor comenta que, atualmente, ocorre uma inversão da configuração da cidade: para algumas pessoas ela deixou de ser um lugar aconchegante e passou a representar um espaço de perigo, por ter uma conotação próxima à representação dos perigos antes atribuídos aos bosques.

A cidade, antes com panorama de lugar sossegado, cresceu e se tornou um lócus para buscar de trabalho, estudo, compras e com isto um espaço cheio de pessoas transitando de lá para cá, um possível lugar, ainda, nos dias atuais, para se transitar durante o dia. Tonucci (2003) estreita um comparativo da cidade na contemporaneidade ao movimento de um bosque. Diz que durante o dia ela é lugar de circulação confiável, porém durante a noite tem se mostrado um lugar inseguro, visto que nela transitam lobos/homens - os drogados, os ladrões e os delinquentes. Esses passam a noite na cidade, fazendo com que os espaços de deslocamento nas ruas sejam perigosos para se estar.

Tonucci (2003, p. 20) diz que:

> La ciudad ya no tiene habitantes, ya no tiene personas que viven sua calles, sus espacios: el centro es lugar de compras, de representación, no de vida; la periferia, por su lado, es el lugar donde no se vive, sino que solamente se duerme. La ciudad há perdido su vida.

A cidade passou a ser um espaço segmentado. Divide pessoas, classes sociais, oportunidade de encontro, onde crianças devem estar em creches, em escolas ou em suas casas. Passa a haver, na cidade, uma privação de espaços. Nela o indivíduo já não se sente

[2] Pensador, pedagogo e desenhista, o italiano Francesco Tonucci é uma das vozes mais ativas e influentes do mundo no que diz respeito à participação social da infância na discussão pública sobre o futuro das cidades (RIBEIRO, 2016).

confortável ao transitar em público, pois este passou a ser um lugar ameaçador, enfatizado pelas notícias nas mídias.

Antes, as casas eram modestas, simples, com o estritamente necessário para viver em família.

Tonucci (2003, p. 32) afirma que:

> La verdadeira 'viviencia' era la ciudad, que debía ser bela, acogedora, apta para El paseo, El encuentro, la compra, El juego. Hoy se há modificado la tendência y se invierte todo em lo privado, em la casa, que se vuelva cada vez má refúgio e fortaleza.

O que se observa é uma inversão dos valores de espaços públicos e privados. Se antes era na cidade que se buscava aconchego, agora, as pessoas buscam equipar suas casas com o máximo de suas necessidades e nelas ficarem, evitando, muitas vezes deslocar-se pelas ruas, isolam-se, no privado, e evitam o contato com o público, para além dos muros de casa.

Outra questão que leva a refletir sobre o que se vê de transformação, nas famílias em relação à cidade, é que, em outros tempos, elas viviam e morriam em suas casas. Havia, nas famílias, a experiência de os filhos nascerem em casa e, quando adoeciam, eram cuidados no lar. Até mesmo as pessoas morriam. Hoje, vivemos com o crescimento dos centros urbanos e as segmentações oriundas dos interesses públicos, tempos de experiências de vida fora de casa. Os trabalhadores passam a maior parte do seu tempo no trabalho, indo para suas casas apenas para dormir. As crianças permanecem grande parte do dia na escola, e, quando não, ficam trancadas em suas casas impedidas de circularem pela cidade, por falta de segurança (TONUCCI, 2003).

Na cidade, tem-se visto lugares que representam verdadeiros cárceres. Vidros blindados, grades, muros altos, câmeras, separam as pessoas umas das outras e, também, da visibilidade das cidades. Do lado de fora de prédios residenciais, comerciais, escolas e tantos outros espaços, ficam posicionados homens armados para manter a ordem e a segurança desses espaços urbanos.

Esses problemas instalados na cidade, segundo Tonucci (2003), são de ordem social e política, todavia, eles devem ser pensados coletivamente em prol dos direitos e deveres dos cidadãos. É necessário, portanto, envolver as pessoas que dela fazem parte, inclusive os jovens, naquilo que diz respeito ao lugar que habitam. Porém, aparecem

entraves no que tange pensar a cidade como um espaço para todos. Tonucci (2003) afirma que ela foi pensada e projetada sobretudo para os cidadãos adultos, trabalhadores e eleitores. Pessoas fora desse padrão são desconsideradas, os ditos cidadãos de segunda categoria, logo, com menos direitos e deveres. Nesta categoria se encontram as crianças e os idosos. Então, como viabilizar o espaço urbano como um local promovedor de aprendizagens e experiências para todos?

Para pensar numa possível resposta, Fernandes (2009, p. 62) lembra que:

> Os sujeitos são autores e responsáveis por suas ações e escolhas, com criticidade, reflexão e autocrítica, exercendo seu papel político de sujeitos que participam e intervém na cidade. Para tanto, é preciso que as oportunidades de experimentação e experienciação sejam ampliadas e reforçadas, pois elas fornecem a atribuição de sentidos e significados para as vivências individuais e coletivas.

Seguindo a ótica de Fernandes (2009), deparamo-nos com a necessidade de possibilitar a todos o direito à experimentação e à experienciação. Este é um movimento definido por Carrano (2003) como sendo invisível e complexo, e que, por isso, requer levar em conta um olhar além do enquadramento das práticas educacionais[3]. Faz-se necessário, então, conectar os fios que nos levem ao significado das experiências que pessoas adquirem no cotidiano, sejam elas adultos, idosos, jovens ou crianças, de modo que se possa ir além das práticas educações formais, contemplando também as informais.

A - COTIDIANO – INTERAÇÕES DE ADOLESCENTE NAS CIRCULAÇÕES PELA CIDADE

Brougère (2012) busca discorrer sobre dois aspectos ligados à noção de vida cotidiana: um aspecto seria que a vida cotidiana aparece como a ideia de vida banal, rotineira, com repetições, portanto, seria difícil uma aprendizagem qualquer por meio dela; e, o outro aspecto seria que tudo é vida cotidiana, considerando-se que tudo ocorre, daqui e dali.

[3] A tensão entre as forças de conservação e as transformações do homem e suas circunstâncias de vida representa um processo de educação ampliada que incorpora, mas que se situa também para além dos meios, das finalidades e dos sistemas concebidos para promover efeitos educativos. Práticas educativas como "uma esfera ampliada que se processa na heterogeneidade de espaços sociais praticados (CARRANO, 2003, p. 15-16).

O cotidiano, para Brougère (2012, p.13), é visto como [...] “um conjunto de recursos que nos permite economizar, apoiar-nos no que já fazemos, mas também no que outros fizeram”. Salienta ainda que o cotidiano é um [...] “conjunto de maneiras de fazer, de rituais, que nenhuma ordem cósmica ou biológica vem impor ao homem.” (BROUGÈRE, 2012, p. 12). Então, o entendimento de cotidiano, para Brougère (2012), ultrapassa a ideia de fazer atividades em tempos cronológicos e repetitivos, em pensar que, por mais que não se admita, a vida é feita de cotidiano. Até porque, se assim não fosse, por exemplo, perderíamos o ponto de partida a cada manhã, a cada início de atividade, pois, na vida cotidiana, existem as rotinas. Estas dariam a sensação de se ter um ponto de referência, um “norte”, de ter aprendido algo que, agora, serve de base para as próximas experiências da vida.

O cotidiano está presente na vida social, então é correto dizer que o cotidiano é abrigado pela vida social e nesta têm moradia as rotinas, as repetições temporais, os costumes e os hábitos. Logo, se for alterada a vida social, automaticamente se desconstrói o cotidiano e, mesmo que não se queira, outro é criado.

O cotidiano é encontrado, na vida social, como uma espécie de movimento que se desenrola no dia a dia de cada pessoa, repleto de costumes, repetições, afazeres, rotinas e hábitos. Brougère (2012) pontua que o cotidiano aparece como um recurso que possibilita experimentar novas ações, novos comportamentos, de modo que o cotidiano aos poucos muda, se transforma e junto à pessoa se modifica, percebe a si e ao mundo de maneira diferente.

Para Certeau, o cotidiano (2002, p. 171) é contado de forma metaforizada, visto do alto do 110º andar do World Trade Center. Olhando para os espaços da cidade, o autor fala de pedestres, caminhantes obscurecidos, sem visões, sem histórias, onde “tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas da cidade habitada”. Essa estranheza decorre do fato de que, do alto, a pessoa não teria a familiaridade com os espaços da cidade, nem tão pouco com rotinas, hábitos existentes, uma espécie de não consciência e reconhecimento das possibilidades de exploração de lugares.

Brougère (2012, p. 16) afirma que [...] “o cotidiano, é não apenas o espaço da rotina, mas também aquele onde se estruturam aprendizagens informais”. Sobre o aprender, Pain (1990, apud Ulmann, 2012, p. 16) diz que ele pode ser construído de duas maneiras:

> [...] por impregnação (quando transmitidas pelas estruturas nas quais os indivíduos vivem e agem) ou por repetição (quando as pessoas empreendem por si mesmas uma ação). Em cada uma dessas ilustrações, a participação das pessoas afigura-se essencial para favorecer essas aprendizagens, já que é operando triagens nas inúmeras solicitações do real que elas podem levar a cabo suas ações e encontrar soluções para os problemas com os quais se deparam.

A partir das percepções, os indivíduos captam o mundo circundante: eles se deparam com experiências novas, ainda não exploradas, logo não pertencentes ao cotidiano porque não foram aprendidas. Esse acontecimento, a princípio, é o "não cotidiano", que, segundo Brougère (2012, p. 21), "surge no cotidiano, que o vem perturbar, mas que é objeto de um trabalho de recolocação em cotidiano". Tomemos como exemplo a chegada de um bebê em uma família. Este evento rompe com o cotidiano das pessoas de casa, porque altera a rotina, os horários de sono dos cuidadores, até que haja uma apropriação de cuidado. No momento em que as funções com o bebê vão sendo aprendidas, esse acontecimento passa a fazer parte do cotidiano.

Considerando as duas maneiras de como a aprendizagem pode ser construída, que foram comentadas acima, é possível reconhecer no exemplo, chegada do bebê em uma família, tanto a impregnação quanto a repetição. Na primeira, ocorre uma transformação na estrutura do dia a dia das pessoas de casa e isto foi possível por conta das repetições dos novos afazeres do mundo de casa, que foram ações realizadas pelas pessoas envolvidas no cuidado e a participação delas afigurou um aprendizado.

Certeau (2002), Garcia e Zaccur (2006) consideram o cotidiano como sendo um espaço das realidades múltiplas. Um lugar em que a história acontece e em que o aparentemente estático se mostra em pujante movimento. Lugar de diferentes saberes/aprendizagens, onde diferentes sujeitos tecem, destecem e retesem novas experiências e, por consequências, novos aprendizados. Brougère e Ulmann (2012) defendem a ideia do reconhecimento da aprendizagem como saber, por tão emaranhado que está "[...] à atividade dos sujeitos em contextos diversos, comuns e incomuns, sempre particulares e situados" (BORUGÉRE; ULMANN, 2012, p. 2).

O cotidiano se instala somente quando a aprendizagem termina. Para ilustrar isto, Brougère (2012, p. 18) usa como exemplo a tecnologia, afirmando que, no momento em que o manejo com o computador se instala, esse objeto já não me é mais estranho, logo, se tornou um objeto do cotidiano. Desta maneira, ele ressalta que:

> Apropriar-se de um objeto é inseri-lo no cotidiano, conferir-lhe sentido, aprender com ele, sem, contudo, submeter-se a ele. Essa aprendizagem aberta, portadora de novas significações com o objeto e com outros usuários, produz o cotidiano, faz com que o automóvel, a televisão, o computador e o celular participem do nosso cotidiano.

Sendo assim, no cotidiano, há processo de aprendizagem ocorrendo. Trata-se de uma aprendizagem que é fruto de uma construção humana, que perpassa o campo cognitivo do aprender, entra no campo social e cultural. Brougère (2012, p. 15) afirma que:

> A socialização passa, sem dúvida, por essa mestria da vida cotidiana que leva a saber agir nos diferentes momentos da vida em conformidade com a expectativas dos outros. A infância é aquele tempo essencial da aprendizagem da vida cotidiana familiar, mas hoje também da de uma família de acolhida ou da creche. O mesmo vale para qualquer entrada numa instituição ou num grupo: neles eu aprendo, sem me dar conta disso, as lógicas cotidianas, as maneiras de fazer (de saudar, de interagir, de organizar as produções comuns, etc.).

No dia a dia, então, alguns afazeres estão presentes, de modo que são tidos como habituais. Nesta imbricação, rotinas viram hábitos e estes são as manifestações de um aprendizado. Os hábitos, podem, alguns deles, tornarem a vida cotidianizada, automatizada, o que oferece ganhos de tempo, realizando repetições até que um fazer novo possa surgir.

Os aprendizados oriundos do cotidiano ultrapassam a fronteira do aprender em lugares previamente concebidos, ditos como lugares educativos – a escola é um desses lugares, não o único. Aprende-se em toda a vida, em todas as idades, em todos os lugares e espaços do cotidiano de maneira informal.

Aprender na vida cotidiana não é simplesmente repetir o que o outro fez ou disse, vai além disso. Há uma aprendizagem que é fruto de uma observação, e que se torna original à medida que os indivíduos colocam em prática o que aprendem.

Sobre isto, Brougère (2012) ressalta que "[...] a vida cotidiana pode ser considerada um vasto repertório que vou conhecer e reconhecer, mas que não vou utilizar inteiramente. Algumas práticas não me são úteis, outras me agregam" (BROUGÉRE, 2012, p. 17). Neste sentido, as aprendizagens pelo cotidiano geram um significado que irá promover modificações nas ações e sentidos do dia a dia de cada indivíduo.

B - UNIVERSOS PERCEPTIVOS DE ADOLESCENTES SOBRE A CIDADE

> *Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu "psiquismo", eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).*

Neste capítulo, pretendi construir um pensar sobre a percepção numa perspectiva de Maurice Merleau-Ponty. A respeito deste autor, as apresentações são dispensadas, por se tratar de uma figura de grande circulação no campo da filosofia. O que se ambiciona é mostrar e refletir sobre algumas ideias, no que se refere à percepção, sobretudo, presentes na obra *Fenomenologia da Percepção*. (1999)

A fenomenologia, sendo uma filosofia transcendental, preocupa-se com o estudo das essências de todo e qualquer fenômeno. Merleau-Ponty (1999) afirma que o mundo já está "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e que é necessário fazer um esforço para reencontrar um contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico.

A essência, aqui colocada à mostra, é dita por Merleau-Ponty (1999, p. 1) como sendo a percepção, a consciência e as essências do existir de cada humano. A fenomenologia é uma filosofia que busca fazer "descrição direta da experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer". Logo, uma filosofia ligada a compreender a facticidade de cada sujeito, antes mesmo de passar por qualquer interpretação, ou uma consciência filosófica. Portanto, a fenomenologia pode ser vista e existir como um movimento, encontrada em filósofos como Hegel e Kierkegaard.

O que Merleau-Ponty (1999) diz é que todo universo da ciência é uma explicação do mundo vivido de outrem, percebido e experimentado por cada sujeito e que somente teremos acesso sobre a experiência do outro se ela for dita, contada. Desta forma, tudo aquilo que um sujeito sabe sobre si e sobre o mundo é sua fonte única. O mesmo ocorre com os adolescentes com suas experiências na cidade. Esse é um saber que só se terá acesso se for dito. Um ponto de encontro com vividos experienciados no cotidiano dos espaços urbanos, na circulação das ruas, praças e avenidas.

A experiência tem ligação quase que direta com a percepção, uma vez que é por meio desta que acumulamos vividos, histórias, pelo simples e complexo fato de existirmos e experienciarmos o mundo, seja ele interno ou externo. Sobre esses dois mundos, Merleau-Ponty (1999, p. 3) apresenta uma explanação que permite distingui-los, quando afirma que as "experiências de cada pessoa caminham em direção aos seus antecedentes, ao seu ambiente físico e social, já que para ele é a pessoa que faz ser para si seu mundo percebido. A figura, o que é percebido, faz parte de uma estrutura que dela se faz presente um fundo". Por sua vez Bonomi (1973, p. 10), ressalta que a figura será sempre "figura sobre fundo e, como tal é dotada de um horizonte interno e de um horizonte externo, é indefinitivamente explicitável na multiplicidade de suas relações com o que a circunda". Desta maneira, aquilo que é percebido não é um objeto isolado em espaços fechados, capturado por um dos sentidos (visão, audição, paladar, tato ou olfato), mas uma trama do sensível que se prolonga por atos expressivos linguísticos, permeados de significados, ganhando a cada tempo nova conotação.

Este jogo de figura sobre fundo corrobora com o que Sartre (2011) trata sobre o Ser-para-si e o Ser-em-si. O Ser-para-si (fundo) é a consciência que, ao se deparar com o Ser-em-si (figura), fenômeno que aparece, que está no mundo (Dasein), movimenta, realiza um contraste com a inércia do em si e faz com que este se revele, apareça como fenômeno percebido para consciência. O mundo se faz ser para um sujeito no momento em que ele o percebe. Esse mundo que é vivido, é experienciado, é único de cada pessoa, é acessado pelo seu próprio protagonista, a pessoa em si.

Compreender os sentidos das práticas discursivas de adolescentes sobre a cidade onde moram, à luz dos seus universos perceptivos, somente será possível se considerarmos esse fenômeno como fluido, móvel, que está em constante transformação, e não olhar para ele como acabado, findado. Em primeira mão, a experiência na perspectiva merleau-pontiana é produto das percepções que são captadas por cada indivíduo a partir da relação consigo e com o mundo e que, momentaneamente, deixa de ser produto e vira processo.

Merleau-Ponty (1999), ao realizar o estudo da fenomenologia da percepção, proporciona uma ontologia do sensível, que visa saber sobre a sensibilidade do ser, e que contribui no entendimento da singularidade das experiências vividas, por cada pessoa, no seu cotidiano. Um estudo que viabiliza uma aproximação das coisas mesmas, um retorno prévio a todo conhecimento, à existência, ao mundo vivido, sem interpretações do fenômeno em seu estado, anterior a qualquer reflexão, ao mundo tematizado, mas como

ele se apresenta para quem as percebe (PEIXOTO, 2012). Então, Merleau-Ponty (1999, p. 3) afirma que "tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido". Assim, o fenômeno é entendido como tudo o que se mostra e que atinge um saber na sua totalidade, sem fragmentos em partes isoladas ou estanques, de modo a situá-lo no aqui e no agora, podendo apreender os seus sentidos. É sobre este contexto que se designa a importância desta filosofia nos dias atuais, que leva em conta a experiência de cada individualidade, que permite acessar as diferentes maneiras de participar, de criar, de fazer de cada pessoa.

Contudo, escrever sobre percepção, na perspectiva de Merleau-Ponty (1999), significa aceitar que se trata de um perceber que envolve sensação, que parece imediata e clara, porém ela é confusa. Explica-se: quando se pensa em sensação, o que vem à mente é a maneira como alguém é afetado, portanto, pode-se pensar sobre aquilo que afeta e que denota a experiência de um estado em si mesmo, por exemplo, os sons que vibram na cabeça durante um cochilo. Isto indica aquilo que poderia ser um puro sentir. Este puro sentir, para Merleau-Ponty (1999), não passa pelo grifo da consciência, é o Ser-em-si. Ele escreve: "[...] sentirei na exata medida em que coincido com o sentido, em que ele deixa de estar situado no mundo objetivo e em que não me significa nada". Desta forma, sentir envolve os sentidos (visão, olfato, tato, paladar e audição), que versam sobre relação, que são agentes importantes para compreender o fenômeno da percepção. Mediante à captação de um estímulo, por exemplo: um pássaro voando, aparece como figura, e o céu é o fundo. A isto se chama: jogo de figura e fundo. Merleau-Ponty (1999, p. 24) afirma:

> Quando a *Gestalttheorie* nos diz que uma figura sobre um fundo é o dado sensível que podemos obter, isso não é um caráter contingente da percepção de fato, que nos deixaria livre, em análise ideal, para introduzir a noção de impressão. Trata-se da própria definição do fenômeno perceptivo, daquilo sem o que um fenômeno não pode ser chamado de percepção. O "algo" perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um "campo".

Desta forma, Merleau-Ponty (1999) renuncia a definição de sensação pura, pois, para este autor, um dado perceptivo isolado é inconcebível. Ele entende que o dado *percebido é o visível*, o que se *apreende com os olhos*, um ponto, que é o que é naquele instante, enquanto que a *percepção envolve o sensível*, o que se *apreende com os*

sentidos[4], que abarca o mundo fenomenológico, a experiência, a subjetividade e a intersubjetividade.

Ainda sobre a obra *Fenomenologia da percepção*, Cremasco (2009) afirma que Merleau-Ponty se debruça sobre o estudo da percepção "como fenômeno - *phainomenon*, o que se mostra, aquilo que se mostra a uma consciência. Para este autor, a percepção "tem sentido em função da subjetividade viva do ser que percebe" (CREMASCO, 2009, p. 52). Deste modo, a percepção se apresenta a cada momento como uma recriação, uma reconstituição do mundo.

[4] A conotação de sentidos dita aqui se remete ao conceito já explanado por José Saramago, que corrobora com o que Mary Spink (2004) propõe na metodologia de produção de sentido sobre as práticas discursivas. É sobre este sentido que explanei no capítulo IV desta dissertação.

CAPÍTULO II: CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo teve como finalidade apresentar as bases metodológicas que foram utilizados neste estudo, de modo que se possa alcançar os objetivos propostos. Serão expostas algumas das características do tipo de pesquisa que foi desenvolvida e os procedimentos para a coleta dos dados realizados. Uma importância também será dada aos procedimentos metodológicos utilizados na análise e na discussão dos dados, dando vistas à fenomenologia de Merleau-Ponty, como ponto de referência para o estudo das percepções, além das contribuições sobre a análise das práticas discursivas, propostas por Mary Jane Spink (2004), para captar os sentidos das práticas discursivas.

Conforme já mencionado, as práticas discursivas serão analisadas a partir das contribuições de Spink e Frezza (2004), que as construiu com base no Construcionismo Social, que se interessa em identificar o processo do qual as pessoas explicam, propõem, e abarcam o mundo em que vivem, incluindo elas próprias. Deste modo, a autora completa que é necessária a compreensão das ações, das práticas sociais e dos sistemas que dão sentido ao mundo, em vez de querer saber das estruturas sociais e mentais. O construcionismo é fruto de um processo social que leva em conta o conhecimento que as pessoas adquirem da realidade em que vive o senso comum e, a partir dessa realidade cotidiana, que os sentidos são produzidos.

Para Frezza e Spink (2004), a ciência preocupou-se até a década de 60 com estudos objetivos, em um cunho experimental, dando pouca relevância às questões subjetivas de cada indivíduo, sem muito considerar a visão do outro no processo de construção da subjetividade a partir das suas relações interpessoais. Essas mesmas autoras vão dizer que, após a década de 70, começa a surgir reflexões acerca da formação e construção do indivíduo em sociedade. As perceptivas construcionistas desse tempo passaram a contribuir no entendimento sobre como as pessoas adquirem conhecimento na realidade em que vivem, dando margem a se compreender como os sentidos são produzidos no cotidiano.

Berger e Luckmann (2004) afirmam que o conhecimento adquirido no senso comum é aquele construído no cotidiano, pois é esse conhecimento que constitui o tecido de sentidos sem o qual nenhuma sociedade poderia existir. Spink e Medrado (2004, p. 41) definem sentido como:

> [...] uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta.

Sendo assim, os sentidos fazem parte de uma construção social. As pessoas em interação com as outras, através da linguagem, constroem as suas redes de significados que as acompanham vida afora. Portanto, a produção de sentidos não se resume a uma mera atividade cognitiva intraindividual, a uma pura reprodução de modelos predeterminados. Ela faz parte de uma prática dialógica que implica o uso da linguagem, possibilitando a presença de um fenômeno sociolinguístico.

Para entender melhor como a linguagem faz parte da construção dos sentidos, é necessário fazer a distinção entre discurso e práticas discursivas. O discurso é institucionalizado conforme os diferentes domínios do saber, como, por exemplo, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a história, e, por essa razão, há uma tendência de permanência no tempo. Ele também pode mudar radicalmente conforme o contexto histórico, como é o caso da sexualidade, que ganha compreensão de acordo com o contexto histórico, porém de forma diferenciada para cada domínio do saber já citados acima (SPINK, MEDRADO, 2004).

Além disso, Spink e Medrado (2004) dissertam sobre o contexto-situação, afirmando que ambos vão limitar o discurso. Por essa razão, as regras linguísticas servem para os autores nortearem as práticas cotidianas, que tendem a manter e reproduzir os discursos das pessoas focados na reprodução social. Embora argumentem que, ao conceituar o discurso, não é possível desconsiderar a diversidade e a não-regularidade que estão presentes na vida cotidiana das pessoas, isto passa a ser mais uma questão de foco daquilo que se escolhe como figura e fundo.

Quando se está focado numa cena, deixam-se de lado as peculiaridades, as especificidades pouco interferem na compreensão da cena. Na metáfora do binóculo, apresentada por Spink e Medrado (2004), é revelado que uma simples inversão do binóculo possibilita visualizar a floresta de outro jeito, aquilo que era fundo, as formiguinhas em cima de uma folha seca, vira figura. A formiga sempre esteve lá, porém o foco não estava na formiga, mas no todo, a floresta. É possível concluir que focos diferentes resultam em objetos diferentes, portanto, não cabe focar o olhar nas especificidades diante das regularidades, e nem vice-versa. Os autores propõem fazer uma ruptura dos processos institucionalizados, como o discurso, a linguagem social e os

gêneros da fala, pois assim será possível dar visão ao cotidiano, provocar reflexões sobre as práticas discursivas diversas e ressignificar os sentidos dessas práticas, que até então não se tinha pensado.

Spink e Medrado (2004, p. 45) entendem as práticas discursivas como "[...] momentos de ressignificações, de rupturas, de produção de sentidos [...]", sendo esta prática, uma maneira dos adolescentes produzirem sentidos e se posicionarem nas relações sociais cotidianas na cidade. As práticas discursivas são entendidas como as narrações, as argumentações e as conversas que são regidas por regras linguísticas, indispensáveis para a vida em sociedade. Servem para ressignificar os saberes adquiridos socialmente a partir de convenções pautadas por critérios coletivos designados, como é o caso da linguagem.

A partir da linguagem, é possível que as pessoas, na relação, possam se posicionar, colocando seus pontos de vista sobre determinado assunto, de modo a expor, na fala, suas percepções e aprendizagens, e tomarem posições diferenciadas das que vinham tendo. Encontram significado nas experiências do cotidiano, com vistas a formar um repertório interpretativo, que valorize a construção das práticas discursivas. É o que Spink e Medrado (2004) nos ensinam.

As autoras supra mencionadas nos afirmam que interpretar o repertório trazido por cada pessoa no seu discurso é considerado um fator importante para o estudo das práticas discursivas, pois viabiliza o entendimento dos diversos significados construídos por pessoas, ao longo da sua existência. É essa diversidade de produção de sentidos que se pretende compreender num sentido polissêmico, onde as diversas formas de se comunicar permitiram às pessoas transitarem em contextos diferentes e vivenciarem novas experiências.

Assim, do ponto de vista do *construcionismo social*, é possível fazer da cidade um espaço de novas aprendizagens, onde se legítima a participação do adolescente, permitindo que este explore os lugares que costuma transitar e sentir-se confiante para novas descobertas, respeitando suas diferenças sociais, culturais, num sentido de maximizar a relação entre os pares, priorizando a complexidade que caracteriza o ser humano e seus relacionamentos, para que este consiga, nas suas relações cotidianas, adquirir aprendizagens.

Diante disto, realizei uma pesquisa de campo, qualitativa, que não se resume somente a um conhecimento que preconize dados isolados, e, sim, um estudo pautado nas relações sujeito/objeto. Na tentativa de querer compreender os sentidos que são

produzidos por adolescentes sobre percepções e aprendizagens pelo cotidiano da cidade, o presente estudo ambicionou, justamente, explorar, por meio da entrevista, o que os adolescentes falaram e significaram sobre a cidade onde moram; do que gostam; do que gostariam que tivesse na cidade, mas não é oferecido; dos seus grupos de amigos; da forma como participam da escolha de amigos; dos programas de lazer; daquilo que fazem sozinhos ou em companhia dos amigos; do que conhecem sobre a cidade; do que gostam; do que lhes dá receio; etc. Desta forma, a pesquisa qualitativa deu subsídios para ter uma "[...] compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]" (RICHARDSON, 1999, p. 90).

Os sujeitos da pesquisa foram adolescentes que estudam em um Centro Educacional, localizado na cidade de Palhoça. Este colégio foi fundado no ano de 1989 e atualmente oferece o Ensino Fundamental e Médio. Conforme já explicitado antes, não recebi autorização para realizar a pesquisa na escola pública

Após a definição da escola, determinei que trabalharia com adolescentes com idades entre 12 e 13 anos em função da suposição sobre as possibilidades de alguns jovens já saírem sozinhos, com mais liberdade para explorar a cidade, sem a presença dos genitores, dado este que pode vir a contribuir no enriquecimento das análises. Em conversa com a escola e, dizendo sobre o interesse que meus entrevistados fossem adolescentes, foi-me apresentada a turma do sétimo ano, uma vez que, segundo a coordenadora do Ensino Fundamental, seria nesta série que a escola teria essa realidade.

O número final de adolescentes entrevistados foi 6, isso em função de só ter recebido 03 aceites dos pais, o que me levou à busca de mais três numa turma que funciona em outro horário. No total ficaram 06 adolescentes: de bairros diferentes, três meninos e três meninas, das duas turmas, cujos pais permitiram e eles também aceitaram fazer parte da investigação. O número de sujeitos reduzido a 06, possibilitou a realização das análises dos discursos das entrevistas, mais aprofundadas, considerando o limite de tempo que se impunha em uma pesquisa de mestrado, cujo tempo de realização e conclusão é reduzido.

O quadro abaixo traz a apresentação dos 6 (seis) sujeitos entrevistados, identificando-os por idade, bairro onde moram e sexo. Por questões de ordem ética, seus prenomes verdadeiros foram alterados.

Sujeitos	Idade	Bairro

João	12 anos	Pachecos
Enzo	12 anos	Madri
Lucas	13 anos	Pedra Branca
Sara	12 anos	Guarda do Cubatão
Clara	12 anos	Barra do Aririu
Ana	13 anos	Centro

Quadro 1 - Dados de identificação dos entrevistados.
Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2017.

O primeiro contato com os alunos aconteceu por intermédio e auxílio da professora de sala. Neste momento, os adolescentes receberam o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) que levaram aos seus pais, como modo de solicitar a autorização para participarem da pesquisa.

Como instrumento de busca dos dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, a fim de dar ao entrevistado a possibilidade de expressar suas ideias a respeito do fenômeno pesquisado. Para que os resultados das entrevistas pudessem dar subsídios para responder o problema de pesquisa, se utilizou um roteiro, (APÊNDICE C), criado com base nos objetivos geral e específicos da pesquisa, contemplando perguntas básicas para me lembrar dos aspectos relevantes a serem tratados na entrevista (GIL, 1999).

A entrevista semiestruturada permite uma oposição ideal entre o sujeito pesquisado e a pesquisadora, que por vezes dá um norte para que o entrevistado consiga desenvolver suas ideias livremente, da maneira como ele compreende o fenômeno, sem se prender a perguntas pré-determinadas. O entrevistador é apenas um orientador e estimulador de ideias. A diretividade em uma entrevista serve para equilibrar o rumo da conversa, com intuito de não destoar dos objetivos visados da pesquisa (RICHARDSON, 1999).

Para trabalhar com o material obtido a partir das entrevistas semiestruturadas, o procedimento para análise de dados foi o mapa de associação de ideias, organizado por meio da Teoria da Produção de Sentidos de Mary Jane Spink (2004). Esta pesquisadora trabalha numa perspectiva construcionista já mencionada, que considera objeto e sujeito como construções sócio-históricas, em que trabalha com a ressignificação das relações, desfamiliarizando as ideias cristalizadas da dicotomia objeto e sujeito.

Seguindo a lógica da produção de sentidos, Spink e Lima (2004, p. 107) descrevem o objetivo de utilizar o mapa das associações de ideias:

> Os mapas têm objetivo de sistematizar o processo de análise das práticas discursivas em busca dos aspectos formais da construção linguística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialógica implícita no processo de sentido. Constituem instrumentos de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo.

Portanto, o mapa de associação de ideias possibilitou a visualização dos conteúdos trazidos nas entrevistas, preservando a sequência das falas, mantendo-as intactas e evitando a descontextualização do conteúdo. Após a transcrição do discurso trazido pelos adolescentes, os trechos foram recortados e colocados em quadro[5] com colunas previamente definidas em função dos objetivos específicos da pesquisa. Os quadros possuíram colunas nomeadas a partir de categorias de natureza temática, como pode ser visto a seguir:

Universos perceptivos		**Interações**		**Experiência de circulação**			
Sobre a cidade	Sobre o bairro/rua	Com amigos	Com adultos	de lugares frequentados	de autonomia	de fazeres	**Participações**
	Eu venho de carro, Às vezes eu fico olhando para ver se vai acontecer alguma coisa na rua de importante						
							tipo assim, um lugar novo que abriu, para conhecer mais os lugares
tem uma lanchonete ali							
							aí qualquer dia que a gente quiser sair a gente vai ali
	eu olho o caminho da escola, só quando tem prova que não consigo pensar em outra coisa, eu fico pensando para não esquecer						
Eu acho bem bonito, eu acho bem calmo, tem bastante lugar para brincar e tudo,							

Quadro 2 – Mapa de associação de ideias
Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2017.

As categorias temáticas foram extraídas dos objetivos específicos. O material de cada entrevista foi sendo recortado e distribuído nas colunas, respeitando a categoria temática. Com os quadros montados no word, com fonte 8, contendo na íntegra, todo o

[5] Ao todo, foram 6 (seis) quadros, uma para cada sujeito entrevistado.

conteúdo da entrevista, fiz a impressão em folha A4, unindo as folhas com fita crepe para poder visualizar a sequência do discurso no mapa, folha embaixo de folha. O tamanho dos mapas variou entre 1,2 cm à 3,2 cm de comprimento. Com o material em mãos, iniciou-se a leitura para construir o sentido de cada mapa. Como foi feito: primeiramente, uma leitura de cada coluna e, à medida que lia, anotava que expressão de sentido dali ela retirado. Das anotações extraídas, ao final, fez-se a leitura e construído um único sentido. O mesmo foi feito com as linhas. Li cada linha e fui anotando o que ela exprimia. Ao fim formei uma única expressão. Assim se deu na diagonal. Diante do que pude extrair desses três momentos (coluna, linha e diagonal), construí um sentido único do mapa. Este trabalho foi realizado com os seis mapas.

Continuando a extração dos sentidos dos mapas, parti para compreender o que me dizia o conteúdo que foi distribuído em cada categoria temática. Este segundo momento serviu para criar uma aproximação específica do sentido da categoria, material que contribuiu posteriormente na compreensão das práticas discursivas existentes em cada categoria temática.

CAPÍTULO III: OS SENTIDOS POSSÍVEIS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DOS ADOLESCENTES

Este capítulo é destinado às apresentações e às interpretações das informações que foram coletados na pesquisa de campo, visando responder ao questionamento que moveu esta pesquisa: quais os sentidos das práticas discursivas de adolescentes sobre a cidade onde moram, à luz dos seus universos perceptivos? Importante destacar que o processo de interpretação que foi realizado está sendo concebido como produção de sentidos, e, que não há uma linha que divida o momento de construção de leituras, levantamento das informações e a sua interpretação, uma vez que, para Spink e Lima (2004, p. 105), "durante todo o percurso da pesquisa estamos imersos no processo de interpretação". Esses autores afirmam que o sentido é o *meio e o fim* na tarefa de uma pesquisa. Como atividade-meio teve um diálogo com os autores, com os conceitos que eles defendem, e com os conhecimentos oriundos das informações dadas pelos sujeitos da pesquisa que foram, aos poucos, sendo organizadas e transformadas em textos.

Neste percurso de construção, foi necessário dar um sentido, uma produção realizada pelo pesquisador, que imprimiu a sua interpretação, e que, se fosse feita por outro, teria outro formato. Deste modo, o produto desta atividade-meio, denominada por Spink e Lima (2004) como sendo uma parte da pesquisa, foi estruturado por pontos chaves para discussão que agora serão organizados em categorias de análise. Lembrando que por se tratar de um estudo que procurou mostrar um viés de compreensão fenomenológica, as categorias serviram muito mais para ir dando um norte aos objetivos específicos da pesquisa, mas que nas discussões que serão mostradas logo a seguir, o leitor verá que as categorias se entrelaçaram. Foi por meio das categorias temáticas que começaram a imergir as primeiras interpretações. O que se apresenta nas linhas abaixo deste capítulo foi o enlace feito entre a matéria-prima teórica e a matéria-prima, conteúdo das entrevistas, trazendo como produto deste trabalho a produção do sentido sobre as práticas discursivas como atividade-fim. Assim, os sentidos, resultantes do processo de interpretação, são a atividade-fim deste estudo

Parti, então, para a construção dos mapas de associação de ideias, conforme já explicado na metodologia deste texto, técnica utilizada para tomar nota das práticas discursivas no cotidiano. O mapa possibilitou, além da visualização dos dados das entrevistas, a sua interpretação, viabilizando, assim, o sentido das práticas discursivas oriundas das percepções dos sujeitos a respeito da cidade onde moram. O sentido foi se

fazendo num processo sociolinguístico, permitindo a ocorrência de transformações no modo de pensar, de sentir e de agir.

Para elaborar os mapas, as entrevistas foram transcritas na íntegra, didaticamente edificadas a partir de colunas nomeadas com as categorias temáticas, que são, para Spink e Medrado (2004), aquelas que correspondem aos objetivos específicos. No caso da pesquisa em pauta, as categorias temáticas definidas foram: **universos perceptivos; interações e participações; experiências de circulação.** É importante esclarecer que as categorias dialogam entre si, não havendo uma fragmentação dos discursos.

No que diz respeito aos "universos perceptivos", que corresponde ao primeiro objetivo específico, trata-se de uma categoria introdutória com relação às demais categorias. Spink e Medrado (2004) afirmam que, a medida que dialogam, as pessoas constroem sentidos sobre suas falas, que trazem consigo uma história, de vividos e de caminhos percorridos, carregadas de inúmeras vozes presentes no discurso.

A vida em sociedade é permeada pela comunicação, sendo esta uma prática responsável para dar coerência aos relacionamentos entre sujeito e grupo. O sujeito social é constituído por um complexo sistema de comunicação demarcado culturalmente por um povo, uma espécie de "coro que canta uma multiplicidade de vozes que se cruzam, relacionando-se por sobreposição e contrastes (CARRANO, 2003, p. 25-26). Isto que é dito por este autor faz um diálogo com Spink e Medrado (2004), mencionado no parágrafo anterior.

Os adolescentes falaram sobre o centro da cidade e também sobre outros bairros mais afastados, sendo estes os que acolhem a maioria dos sujeitos da pesquisa.

Na cidade descrita pelos entrevistados, encontram-se praças, igrejas, comércio, ruas, avenidas, carros e tantos outros constituintes do lugar. Existem também pessoas. Estas são corpos[6] que mantêm com a cidade uma dinâmica visível, animada, formadora de sistemas, constituídos por formas, que a cada tempo se fazem e se refazem, se constroem e se reconstroem. Essas transformações ocorrem porque, nas pessoas,

[6] O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles (MERLEAU-PONTY, 1999, p.116).

existem especificidades, chamadas de experiências, que são formadas por meio das percepções que cada indivíduo capta em suas inter e intra-relações com o meio.

Merleau-Ponty (1999, p. 274) afirma que um objeto que tem a sua aparição para uma consciência se apresenta de maneira única, pois, para outra consciência, ele já não será percebido com os mesmos perfis, sendo tomados por ela como fenômenos díspares. Contudo, o que este autor afirma é que a experiência irá contribuir na percepção de um objeto e busca mostrar essa ideia por meio de uma metáfora:

> Quando caminho em meu apartamento, os diferentes aspectos sob os quais ele se apresenta a mim não poderiam aparecer-me como perfiz de uma mesma coisa se eu não soubesse que cada um deles representa o apartamento visto daqui ou visto dali, se eu não tivesse consciência de meu próprio movimento e de meu corpo como idêntico através das fases desse movimento. Evidentemente, posso sobrevoar o apartamento em pensamento, imaginá-lo ou desenhar sua planta no papel, mas mesmo então eu não poderia apreender a unidade do objeto sem a mediação da experiência corporal, pois aquilo que chamo de uma planta é apenas uma perspectiva mais ampla: é o apartamento "visto de cima", é sob a condição de saber que o mesmo sujeito encarnado pode ver alternadamente de diferentes posições.

A partir desta metáfora, construo uma analogia entre o apartamento com a cidade. Na cidade cada pessoa percebe perfis que são formadores de suas experiências e que, no enlace com outras percepções, promovem a identificação dos fenômenos, ora de um jeito, ora o mesmo fenômeno se apresenta de outra forma.

As percepções dos adolescentes sobre a cidade, foram desveladas por eles, de maneira variada e ganharam sentido em suas falas quando eles foram dizendo que a cidade é **grande, diferente, boa de se morar, uma cidade que vem crescendo e boa para respirar.**

De acordo com Merleau-Ponty (1999) a percepção é um fenômeno que se mostra para uma consciência. Para o autor, todo universo da ciência é uma explicação do mundo vivido de outrem, percebido e experimentado por cada sujeito e que somente teremos acesso sobre a experiência do outro se ela for dita, contada por ele. Desta forma, tudo aquilo que um sujeito sabe sobre si e sobre o mundo é sua fonte única. O mesmo ocorre com os adolescentes em suas experiências na cidade. Cada um deles tem um saber ao qual só se teve acesso por meio do diálogo construído com eles.

Retomo, então, as falas dos adolescentes. No diálogo sobre a cidade, João disse que Palhoça é "diferente", dando a este termo o sentido de grande. Para ele, este termo está atrelado à ideia de ter muitas casas, mansão e praça, corpos que se revelam no cenário perceptivo de/para João, que afirmou: *"tem a Pedra Branca ali que é bem*

diferente, tem um monte de casa grande, mansão essas coisas, tem bastante praça e é uma cidade meio que diferente dentro de Palhoça". Usando as palavras **"diferente" e "grande",** recorre-se ao que Merleau-Ponty (1999) menciona sobre a pré-reflexão. Esta seria, para o autor, a capacidade que o homem tem para refletir sobre um determinado fenômeno sem que ele passe pelo crivo do intelecto, sem precisar de justificativa racional ao que aparece como percepção. Ele afirma que, mesmo antes que seja feita uma explicação racional sobre o objeto percebido, há uma percepção de um corpo sobre ele – no caso de João, muitas casas, mansão e praças. Esses corpos trouxeram o sentido de uma cidade grande e diferente. Este encontro irá promover transformações no tocante às experiências que emergem do objeto percebido. Reforçando mais uma vez que a percepção é o que influencia o humano via sua capacidade sensível, que permite capturar por meio dos sentidos (aparato fisiológico como visão, audição, olfato, paladar e tato) o que está fora do corpo e assim interagir com ele.

Merleau-Ponty (1999) afirma que a percepção é uma pré-reflexão na explicação da origem do conhecimento. Para este autor, a vida não é sempre toda ela refletida como se tudo o que o ser humano faz atingisse todo o seu intelecto. Desta maneira, este autor assinala a percepção como sendo uma ferramenta embutida no homem, que lhe dá, via corpo, a revelação do mundo pela primeira vez. Isto que é revelado passa a ser então pensado, intelectualizado, a *posteriori*, de modo que vai se tornando conteúdo da experiência do que foi percebido. Para isto então:

> É preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção às quais nós nos projetamos. […] Nosso corpo, enquanto se move a si mesmo, quer dizer, enquanto é inseparável de uma visão do mundo e é esta mesma visão realizada, é a condição de possibilidade, não apenas da síntese geométrica, mas ainda de todas as operações expressivas e de todas as aquisições que constituem o mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 518- 519).

O centro da cidade, para Ana, **cresce, se modifica e apresenta movimento**. Ao expressar as percepções sobre a cidade, ela diz que Palhoça *"tá crescendo em modo de população, praças e prédios e de pessoas também.* Dos seis adolescentes entrevistados, ela é a única que falou com mais propriedade sobre seus vividos na cidade. Talvez, uma explicação para isto esteja no fato de Ana morar neste espaço (Centro), desde criança, diferente dos outros adolescentes que, por terem vindo de outras cidades ou por morarem em outros bairros afastados do centro, apresentaram um cenário perceptivo

diferente do de Ana. Merleau-Ponty (1999) corrobora a ideia de que no instante em que há o aparecimento de um objeto para a consciência, este é figura ao meio de um fundo. A figura é o que aparece para consciência e com a qual se pode dialogar, desvelando os perfis do fenômeno que se mostraram ao ser pensante.

A rua, do bairro onde João mora, passou a ser figura para ele quando nela foi colocado o asfalto. Antes, quando era de chão, via o lugar como um todo homogêneo, sem objeto, porque este não se desdobrou. Merleau-Ponty (1999, p. 104) diz que "no ato de perceber o olhar é apoiado sobre um fragmento da paisagem, ele se anima e se desdobra, os outros objetos se recuam para a margem e adormecem, mas não deixam de estar ali". Na narrativa de João, isto ficou evidente quando diz: "[...] *agora eu tô vendo bastante a minha rua. Era de chão de terra, agora é tudo de asfalto".* A partir desta narrativa, um sentido pode ser produzido, onde o que era objeto – o barro da rua, tornou-se horizonte, para que outro objeto novo pudesse ser desvelado – o asfalto da rua. Sobre isto, Merleau-Ponty (1999, p. 105) ressalta que a "estrutura objeto-horizonte, quer dizer, a perspectiva, não me perturba quando quero ver o objeto: se ela é o meio que os objetos têm de se dissimular, é também o meio que eles têm de se desvelar". Este autor ainda nos afirma que o horizonte/fundo é aquilo que garante a identidade do objeto/figura no transcorrer da exploração da estrutura objeto-horizonte. É o correspondente da potência próxima que meu olhar cultiva sobre os objetos que acaba de fazer seu curso, sobre o que já tem a respeito dos novos detalhes que vai descobrir.

Os sentidos, que aos poucos revelados a partir das práticas discursivas, quando dialogaram com os universos perceptivos, foram sendo direcionados pelas experiências oriundas do bairro, como está sendo mostrado até aqui. Ana, que mora no Centro, diz conhecer muito o lugar e fez questão de afirmar: *"eu conheço muito Palhoça, porque eu moro aqui perto, eu vivo aqui há muito tempo, meus avós moram aqui desde pequenos aí eu conheço a maioria das ruas, a maioria da Palhoça".* Para ela conhecer as ruas, ocorre pela sua permanência, desde o nascimento, no local. Sua família possui residência desde antes do seu nascimento, logo, ela está acostumada a circular e explorar as ruas que envolvem o Centro. Ela conhece as casas comerciais, os restaurantes, os moradores e circula, se movimenta de lá para cá a ponto de falar com pessoas na rua, inclusive com os turistas.

> Observo as praças, os prédios que estão sendo construídos, as coisas novas que estão vindo. Eu observo as pessoas na rua, os lugares onde eu sempre passo, eu passo pela praça e percebo as crianças brincando na praça e as pessoas

> vendendo balão, os taxistas conversando. Eu observo os outros estudantes do outro colégio também. Tem vários caminhos que dá para fazer, tenho um caminho da padaria que a gente passa por aquela rua e vira rua da igreja. Eu moro na rua que tem uma papelaria e a barbearia que eles construíram a pouco tempo, eu observo as árvores. Eu moro depois de uma casa que tem árvores que dá uma árvore que sempre tem na primavera, às vezes mudam de cor, Observo também minhas vizinhas eu converso muito com elas, minha amiga que mora lá ela estudava aqui, mas ela foi para outro colégio (Ana).

Merleau-Ponty (1999) chega à conclusão, considerando o viés da psicologia infantil, que a *percepção* é o primeiro contato do indivíduo com as coisas que estão no mundo, no panorama cultural, ecológico, social, psicológico, e das relações, sejam elas interpessoais ou intrapessoais. Isto se dá devido à capacidade de sensibilidade que o organismo possui, antes de se transformar em um pensamento elaborado, voltado para um conhecimento teórico, ou mesmo para uma utilização prática da percepção, numa perspectiva racional.

Logo, é a percepção de Ana que possibilita o contato imediato com a cidade onde mora. Para Merleau-Ponty (1999), a forma que se tem de estar no mundo é, primariamente, aquilo que se pode sentir através do aparato psicobiológico, que nada mais é que as mediações de percepção que se fazem de forma imediata e que vão construindo repertórios para nossas experiências.

O que se reconhece é que a experiência tem uma estreita ligação com a percepção, uma vez que é por meio desta que são acumulados vividos, histórias, pelo simples e complexo fato de existirmos e experienciarmos o mundo, seja ele interno ou externo. Merleau-Ponty (1999) afirma que as experiências de cada pessoa caminham em direção aos seus antecedentes, ao seu ambiente físico e social, já que para ele é a pessoa que faz ser para si seu mundo percebido.

Os antecedentes que acompanham cada indivíduo são resultantes de uma construção social. O construcionismo, conforme Spink e Medrado (2004, p. 41), "está interessado em identificar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam e/ou compreendem o mundo em que vivem, incluindo elas próprias". Esses autores apoiam-se nos escritos de Peter Berger e Thomas Luckmann, mais precisamente na obra *A construção social da realidade*, publicada em 2004. Um construcionismo que estuda o conhecimento que o homem tem da realidade.

Spink e Frezza (2004), ao discorrerem sobre a explicação das práticas discursivas e a produção de sentido, se aproximam de três conceitos (*tipificação, institucionalização e socialização*) lançados por Peter Berger e Thomas Luckmann,

presentes na obra supracitada no parágrafo anterior. A tipificação é usada para dizer que a sociedade é um produto do humano, sendo esta uma proposta interacionista face à vida cotidiana. O segundo vai dizer que os sistemas tipificados ao longo do tempo tornam-se institucionalizados, vão se tornando hábitos. E por fim, a objetividade constituída é internalizada por meio de processos de socialização primário e secundário. Spink e Frezza (2004) salientam que, diante desses três conceitos, chega-se à ideia de que o homem é produto social, mas procuram deixar claro que "não se trata de um modelo estático pois, se a socialização é um instrumento de conservação, os processos de ressocialização e as rupturas decorrentes do enfrentamento do não familiar possibilitam a ressignificação e a transformação social" (SPINK; FREZZA, 2004, p. 25).

Desse modo, retomo a construção dos sentidos dos adolescentes da pesquisa. Enzo, ao ser convidado a dialogar sobre a cidade de Palhoça, se remeteu ao falar do local onde mora (bairro Madri). Diz que ali existe um espaço onde não falta nada às pessoas: "*Tem bastante comércio, bastante lugar para ir no médico, é um lugar que não tem o que faltar para ti, se tu quiser alguma coisa vai ter. Tem bastante lugar para ir no médico, para fazer exame.* Este olhar ampliado de Enzo, de corpos como comércio e lugares para cuidar da saúde, contribuem no exercício das suas relações sociais: "*Eu fico olhando mais para as pessoas que ficam passando na rua e ir para os condomínios e essas coisas assim por isso eu percebo mais se tem comércio, por causa que eu fico olhando mesmo e eu converso com o meu pai que me traz".* Com isto, tem um discurso que na rua há pessoas que, segundo ele, são legais para jogar bola.

Somente após esta apresentação feita por Enzo, sobre o local onde mora, foi que ele se remeteu aos outros espaços conhecidos na cidade, no que diz respeito ao que percebe sobre a cidade de Palhoça. Ele em poucas palavras disse que o que percebe é que a cidade está crescendo. Afirma ser grande e boa para se viver, formulando o seguinte discurso: *"Ela tá crescendo bastante, ela é grande vamos dizer assim, tem bastante coisa que precisa né, tipo comércio, ela é boa para se viver também eu acho. Ela é grande e tem praia, tem a Guarda do Embaú, ela é boa para mim, tem bastante comércio".* Esta forma percebida por Enzo sobre Palhoça, explicita um sentido diferenciado que ele tem com relação àquele mencionado por João. Ser uma cidade grande está atrelado à variedade de corpos percebidas por ele e não ao tamanho destes, como ocorreu com João. Enzo diz que, ao caminhar próximo à escola, viu anões no jardim de uma casa, e que nunca os tinha visto antes, porque não tinha o costume de prestar atenção ao redor no caminho de casa para escola. Falou da "academiazinha" da Pedra Branca, que seria um

espaço para as pessoas se exercitarem fisicamente. Diz perceber, também, uma praça que tem um parquinho; a igreja e do lado dela outra praça com bancos e escorregador.

O que se pôde observar nos diálogos com João, Ana e Enzo, assim como com os outros entrevistados, foi uma maior amplitude perceptiva sobre os bairros onde moram, por eles serem espaços e lugares perceptivos que fazem parte das suas circulações rotineiras - o lugar onde moram; o trajeto de casa para escola; as saídas ao supermercado, as idas ao cinema e, mesmo que esporadicamente, as idas para as casas de amigos.

Clara disse que a cidade é **bonita.** As percepções, desveladas do discurso de Clara sobre a cidade, apresentaram uma Palhoça confortável, com espaço livre, com ar para respirar, sendo esses indícios que a levam a considerar uma cidade bonita. À medida que conversava, outro objeto é desdobrado no campo perceptivo de Clara, acordando outro fundo. Uma cidade com ruas trancadas, que se vê papa-entulhos, engarrafamentos de carros; que suscitam em Clara um incômodo, pois desconfigura a fluidez vista por ela sobre Palhoça. A respeito deste movimento de figura sobre fundo, algumas falas foram destacadas:

> Que tem muito verde e isso eu acho bom, é uma cidade para respirar. A praça, que quando eu passo no meio do caminho percebo a praça e eu fico "Ai que bonito". Que ela é bem bonita, Ela é bem confortável, e também é um bom lugar para morar porque tem muito espaço livre e é legal. Para mim é um caminho livre só que de manhã tem muita fila. [...] aí eu fico olhando para estrada porque imagino como é andar de bicicleta. Que ela é muito bonita, mas tem alguns problemas, não é problemas tipo um esgoto. Que quando tem construção, que tem uma construção da casa da frente, tinha tipo um lixo que ocupava quando meu pai ia passar, mas agora que eu lembro que tiraram o lixo me dá um alívio. Me incomoda coisa no meio da rua, quando tem alguma coisa no meio da rua, mas não lixo porque lixo os carros passam por cima, Mas aquelas caixas no meio da rua, dá uma agonia (Clara).

Ao dialogar com Lucas sobre como ele percebe a cidade, ele contou que, quando morava em São Paulo, Palhoça lhe foi apresentada como sossegada e que, por isso, era um **bom lugar para se morar**. Porém, ao se tornar morador, passou a reconhecer uma outra realidade - uma cidade movimentada. Buscou explicar sua forma de perceber a cidade e aos poucos foi desvelando suas percepções, ao dizer:

> Eu acho que tipo, aqui na Palhoça só tem sempre uma entrada para um lugar, vamos supor que tem uma rua passando para chegar e entrar na BR, mas deveriam ir lá colocar um túnel alguma coisa assim, ali naquela rua sempre vai ter fila porque sempre vai ter um monte de pessoas querendo ir para o mesmo lugar. Aqui só tem uma BR e só as mesmas pessoas podem passar ali, aí as vezes erra e não consegue voltar o caminho, às vezes quando meu pai erra o caminho ele tem que ir até o final e depois voltar às vezes pega fila. Não poucas

> ruas, só poucas saídas. Rua sempre tem bastante, Só que parece que sempre cai no mesmo lugar, só que saídas eu acho que não. Se não chegar alguma pessoa um dia até definir tudo eu acho que dá medo. Aí todo mundo tava nessa rotina sossegado e falava ai vou morar lá, em palhoça. Eu vejo barulhenta (Lucas).

Merleau-Ponty (1999, p. 328) diz que o espaço é um ambiente não real, não lógico, onde as coisas somente se dispõem, que encerram as pessoas, as colocam diante de uma realidade visível aos olhos. Ele define espaço como sendo:

> [...] o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível. Quer dizer, em lugar de imaginá-lo como uma espécie de éter no qual todas as coisas mergulham, ou de concebe-lo abstratamente com um caráter que lhes seja comum, devemos pensá-lo como a potência universal de suas conexões. Portanto, ou eu não reflito, vivo nas coisas e considero vagamente o espaço ora como o ambiente das coisas, ora como seu atributo comum, ou então eu reflito, retomo o espaço em sua fonte, penso atualmente as relações que estão sobre esta palavra, e percebo então que elas só vivem por um sujeito que as trace e as suporte, passo do espaço espacializado ao espaço espacializante.

Deste modo, o campo perceptivo de Lucas sobre a cidade passou por transformações a partir do momento que pôde refletir, nela circular, interagir e fazer parte, dar opiniões sobre aquilo que percebe, sugerir soluções de problemas que são vivenciados por ele no cotidiano da cidade.

A interação e a participação dos adolescentes nos espaços urbanos é uma categoria que foi criada para atender ao segundo objetivo específico: verificar as interações e participações dos adolescentes no cotidiano da cidade.

A produção de sentido é entendida por Spink e Medrado (2004) para além de reproduções de modelos predeterminados de falas, é entendida como uma prática social, que envolve o diálogo e a linguagem em uso, ou seja, o sujeito é sujeito em ação numa temporalidade, que no tempo que recebe o conteúdo já é capaz de modificá-lo. Os autores afirmam que as práticas discursivas estão marcadas por diferentes temporalidades, a saber: o tempo longo, o tempo vivido e o tempo curto.

O “tempo longo”, pode ser entendido como contexto cultural. É o tempo dos conteúdos culturais, marcados em uma determinada época. São conteúdos que existem muito antes do sujeito, porém estão presentes e se expressam por intermédio das instituições, normas e convenções sociais. O “tempo vivido” ou contexto social contempla as experiências vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua história pessoal. Este é um período em que ocorre a aprendizagem das linguagens sociais, vinculadas a um grupo específico. Esta temporalidade deflagra o momento das aprendizagens que permeiam as práticas discursivas, portanto, é o tempo da socialização. E, por fim, tem-se

o “tempo curto”, também entendido como sendo contexto interacional. Este é representado pelo momento da conversa, do diálogo, da interação com o outro. É caracterizado pela dialogia e pela revelação de inúmeros repertórios interpretativos, que irão compor os sentidos realizados pela experiência do humano (SPINK; MEDRADO, 2004).

Na vida social se tem a presença do cotidiano, com moradia para as rotinas, as repetições temporais, os costumes e os hábitos. Se a vida social for alterada, automaticamente, se desconstrói o cotidiano e, mesmo que não se queira, outro é criado. Brougère (2012) salienta que o cotidiano passa a existir como um recurso que possibilita experimentar novas ações, novos comportamentos, de modo que o cotidiano aos poucos muda, se transforma e também a pessoa se modifica, percebe a si e ao mundo de modo diferente. Isso foi possível notar na fala de Lucas: para ele as ruas deveriam desembocar em outros espaços. Diante de seu vivido diário, circulando todas as manhãs de sua casa para a escola e trafegando em ruas congestionadas por carros, ele notou que a estruturação das ruas carecem de mais saídas, o que tornaria a cidade um bom lugar para se morar.

A cidade é um espaço de circulação de pessoas, de carros, lugar de movimento, onde ocorrem trocas por meio das participações e interações que as pessoas realizam. As relações de participações na cidade viabilizaram novas descobertas e permitem que os adolescentes possam interagir com seus pares e com adultos. Corsaro (2011) salienta que as participações entre pares se iniciam já na infância, sendo responsáveis pelo cultivo de relações sociais. No entanto, nem todos os indivíduos desenvolvem o mesmo nível de participação.

Os adolescentes entrevistados, quando dialogaram sobre as interações e participações que ocorrem na cidade com amigos e adultos, trouxeram narrativas que deflagraram sentidos diversificados – **relações confiáveis; conhecer o grupo por meio da observação**; **limitação versus expansão; relações duradouras; aprender para conviver**.

No discurso de João, ficou evidente que até o tempo vivido por ele, e diante de suas experiências relacionais com pares, nem todos os colegas são confiáveis, porque ou existem os “folgados” ou aqueles que não merecem sua confiança por terem feito acusações de algo que ele não fez. Diante disso, ele diz:

> [...] tipo eu converso com uma amiga minha e eu não quero falar para ninguém da minha sala, senão eles vão achar que que a gente está namorando e tal mas a gente só conversa, a gente fala coisa quando quer desabafar. No quarto ano

> meus amigos foram fazer coisa errada e meio que eu fui ver que eles iam fazer daí chegou a diretora e falou para todo mundo ir na sala dela depois do lanche daí ela falou para mim também só que eu não tava fazendo nada só tava olhando Aí quando eles vão fazer alguma coisa eu saio de perto agora
> E eu deixei meu amigo jogar no meu celular um pouco daí eu fui tomar água e quando eu voltei ele estava mexendo no meu WhatsApp e eu fui lá e tirei da mão dele e ele falou para todo mundo que a gente conversava
> Eu já tentei me relacionar mais com os meus vizinhos com umas crianças que ficam soltando pipa na rua brincando, jogando futebol, já tentei quando eu fui morar lá faz uns 4 anos, eu tentei daí a gente foi bem como à tarde com eles mas eu achei eles muito folgado e essas coisas (João).

Os segredos a que João se referiu, de coisas conversadas com sua amiga, correspondem a um artefato cultural, que serve para organizar e compartilhar suas vivências, por meio de cochichos verbais, gestos e até clubes secretos. Assim, segundo Corsaro (2011), os adolescentes criam grupos que são de confiança, promovendo uma espécie de inclusão entre os que são confiáveis e exclusão daqueles a quem nem tudo se pode contar, seleção que João faz.

Mesmo sendo João este garoto que prefere confiar pouco, suas relações com amigos na cidade não são limitadas. Ele costuma opinar, interagir, a ponto de verbalizar que todos são uma família: "*É todo mundo misturado aqui na nossa sala e cada turma lancha em um lugar que escolhe e a turma inteira lancha ali na escada."* E com isto diz*: "às vezes tem uma brincadeira que quem tá participando se chama família da sala."* Recorro à Corsaro (2011) para explicar o que ocorre com João. Para o autor, os adolescentes procuram se unir por afinidades e se reconhecem a partir de comportamentos que emanam do grupo, e, por meio de brincadeiras, histórias e segredos, sentem-se pertencentes a uma espécie de família, como foi dito por João – "família da sala".

Interagindo e participando, Enzo apresenta modos diferentes de aprender na cidade: na escola, **aprende sobre *coisas*** e, na cidade, **aprende sobre *pessoas***. Ao poder expressar esses dois pontos de vista, Enzo foi produzindo um raciocínio que deu vazão para o encontro de um sentido sobre esta sua forma de pensar. As coisas aprendidas na escola, diz ele, se referem aos conteúdos educativos, que ele vai utilizar no trabalho. Na cidade, o que aprende é um saber sobre a vida das pessoas. Em trechos da narrativa de Enzo, aquilo que ele aprende vem de lugar definido e será aplicado a um ponto factual: o que aprende na escola aplicará no trabalho; aquilo que aprende na cidade aplica para a vida fora do trabalho, muito embora, ao mesmo tempo que delega esses aprendizados para espaços peculiares de suas relações na cidade, consegue uni-los e encontrar funcionalidade, quando aplicado no seu dia a dia. Explica que aprender matemática na escola serve para ele ser mais ágil, quando por exemplo, sua mãe lhe pede para fazer uma

conta, por ser um garoto que pensa rápido, estendendo este aprendizado para além do trabalho.

> Eu aprendi bastante coisa né, que a gente vai usar no futuro, quando tenta achar trabalho alguma coisa assim a gente vai ter que usar essas coisas que a gente aprendeu na escola hoje. Na cidade tem algumas pessoas que a gente conversa que passaram por umas coisas e a gente aprende com essas pessoas, que tem que aproveitar a vida, que a gente tem uma expectativa de vida bem melhor atualmente e eles tinha uma expectativa de vida boa e conseguiram viver tranquilo, passou por sufoco mas conseguiu viver e tá com sete filhos sem nenhum no caminho ruim.
> Tem um monte de coisa porque eu aprendo e uso no meu dia a dia. Quando tem que fazer algumas coisas, a minha matemática é boa, porque eu penso mais rápido que ela aí eu uso coisas da escola na cidade (Enzo).

Enzo também extraiu das experiências oriundas da sua família, aprendizagens. Como exemplo, ele citou que aprendeu com sua avó que, para criar os filhos, passou por necessidades e sufocos e que, nem por isso, seus tios, inclusive seu pai, foram por caminhos ruins.

A cidade, segundo Castro (2004), é um espaço com diversidades de recursos, por viabilizar trocas e experiências, podendo haver um movimento que articula o fazer do presente e do passado. Esta autora diz que o espaço na cidade é criado pelas pessoas que dela fazem parte. Isto é possível relacionar com que Merleau-Ponty (1999) fala sobre os corpos não estarem estáticos, imóveis, pelo contrário, eles ganham vida a cada tempo, quando percebido de forma sensível.

Enzo então cria estratégias de participação, a partir das quais primeiro ele observa o movimento do grupo e, quando sente que já conhece o bastante, distingue os que podem vir a ser amigos dos demais. A partir de então, conversa e realiza trocas com aqueles que selecionou como sendo confiáveis. De suas experiências resultaram aprendizagens. Enzo diz que vai se aproximando aos poucos dos grupos que ainda não conhece, como pode ser notado em sua fala: "*Alguns grupos que eu não conheço muito, eu fico mais quieto, mas os que eu conheço bastante que são os meus amigos aí eu converso bastante, jogo. Primeiro eu vou falando algumas coisas e eu vou meio que conhecendo e com o que essa pessoa fala eu vou conhecendo também".*

O que ocorre com Enzo vai ao encontro com o que Corsaro (2011) diz a respeito da participação. Nesta tem-se uma oportunidade de expansão identitária, saindo-se assim de uma perspectiva de desenvolvimento linear – que estuda a criança como se fosse um ser isolado, para outra perspectiva do desenvolvimento, que tem por referência não mais os estágios de desenvolvimento, representados graficamente por uma escada, e

outra representação gráfica do mesmo, como ocorrendo em círculos concêntricos, no meio do qual se encontra a criança. Essa representação gráfica proposta por Corsaro (2011) sobre o desenvolvimento, conforme já mencionado anteriormente, é a mais adequada para explicar a expressão "reprodução interpretativa", cunhada por ele, do que aquela outra, representada graficamente pela "escada ", significando os estágios de desenvolvimento, utilizada por alguns psicólogos, que se preocupam mais com o processo do desenvolvimento do que com a criança do presente. Corsaro (2011) valoriza a socialização das crianças existente no presente, a criança real, considerada como ser ativo, e centro do que ele denominou de Teia Global. Sobre reprodução interpretativa, ele entende que as crianças, nas interações com os adultos, aprendem com eles, repetem, imitam, mas vão além disso: reproduzem o que aprenderam de modo interpretativo. Elas alteram, transformam o que os adultos lhes transmitiram. Então elas participam assim da cultura dos adultos e, a partir daí, elas criam, com seus pares, uma outra cultura, que ele denominou de cultura de pares.

Com os adultos, na instituição social família, Lucas interage com a mãe e com pessoas que moram na casa da avó. Ao dialogar sobre como é a interação que ele estabelece com a mãe, ele diz que, costumeiramente, é solicitado a fazer contas de matemática por ser considerado, pela mãe, um "garoto ligeiro". Ele diz: "*Às vezes ela pergunta rapidinho tipo uma conta fácil tipo 8 X 7 daí ela pergunta só para eu responder, aí eu respondo rapidinho porque ela não é tão boa em matemática, porque daí ela fala que garoto bom."* Na casa da vó, ele se diverte quando está com a empregada da casa, por ela ser do seu tamanho e a perceber como criançona, e assim ele narra: "*na minha avó tem uma empregada que é do meu tamanho e tem 42 anos e é bem criançona, todo dia ela chega e brinca de futebol comigo quando eu vou lá*." Corsaro (2011, p. 38) afirma que o campo institucional ou raio da teia, que neste caso é a família, "existe como estruturas estáveis, mas em mudança" e, é nesse campo, que Enzo tece sua teia, realiza trocas, podendo participar de brincadeiras, ser solicitado e sentir-se reconhecido como garoto bom.

A instituição escola, outro segmento do modelo de Teia Global de Corsaro (2011), aparece para Lucas como um espaço que mostra a realidade do mundo, assim como a família. Ele reconhece nessas instâncias oportunidade de preparação para viver no mundo, quando diz:

> Na escola ela prepara a gente para o mundo tipo assim, vamos supor que os pais não conseguiram educar os filhos, a escola vai pressionando e pressionando até ele virar uma pessoa boa, se a escola ou a família não conseguir fazer isso vai mostrar a realidade, Tipo se você quiser ser machão e querer brigar com todo mundo sempre vai ter um cara que vai ser mais forte que você e você vai aprender que não tem que ser assim (Lucas).

Então, "estar preparado para o mundo" significa para Lucas ser uma pessoa que sabe respeitar o próximo e não age com violência. Castro (2004, p. 73) assegura que "o agir acontece quando os sujeitos, em relação com o outro, criam um espaço de interação". Este outro, dito por Carsaro (2011), está na casa, na escola e na rua, e pode ser visto no discurso Lucas, quando diz: *"[..] aprendemos na escola e tem muitos que aprenderam em casa e muitos aprenderam na rua*". Este pensar vai ao encontro ao que Enzo apresenta sobre o "aprender com as pessoas", por meio das interações e participações no cotidiano da cidade. E, nessas interações, as pessoas que não aprendem a realidade do mundo, ou na escola ou na família, ficam suscetíveis a passar por situações de perigo, como é visto na narrativa abaixo:

> Uma pessoa que respeita os outros mesmo quando, vamos supor, teve um negócio que aconteceu lá em São Paulo que teve um cara que chegou para medir o relógio da casa né, aí tinha um vizinho que tava conversando normal com ele aí quando o cara entrou dentro de casa o vizinho começou a xingar porque ele não queria dar um descontinho, e o cara era todo fortão. Eu fiquei impressionado porque meu vizinho deu uma de machão E se o cara do relógio fosse para bater nele ele ia se ferrar todo. Mas o cara era supereducado (Lucas).

Lucas pôde aprender quando presenciou cenas dessa natureza. As interações, participações e aprendizagens pela cidade apresentam-se nas interlocuções com Lucas. Ele vive em um espaço físico, agora na adolescência, modificado, que se alterna entre limitação e expansão. É limitado por conta da escassez de pessoas com as quais se relaciona e, também, por circular pouco pela cidade, devido aos pais reconhecerem perigos no estar na rua. Isto fez perder o ânimo para circular nos espaços urbanos, preferindo os jogos no celular, muito embora não gostando tanto. Isto fica evidenciado em um dos trechos de sua narrativa:

> Eu gostaria que tivesse mais pessoas e crianças para interagir, a minha vizinhança, não sei se é só na minha rua ou em outras também, Antigamente eu tinha uma vizinha que a gente sempre brincava de esconde-esconde essas coisas assim e todo dia a gente chegava e ficava ali na rua conversando, nossas mães iam na casa uma da outra, uma pedindo comida para outra, tipo fermento, só que agora não (Lucas).

Embora Lucas perceba, no lugar onde mora, uma escassez de pessoas para interagir e que as percepções dos seus pais sobre a cidade os deixam preocupados, esses são aspectos que não limitam totalmente Lucas. Em sua narrativa, ele diz:

> Não é que eu queira me gabar, mas todo mundo conversa comigo, menino e menina, Popular assim sabe? eu conheço quase todo mundo no colégio, tem uma guria do nono ano e eu já cumprimento ela já pega uma amizade. Às vezes eu tô lá no passeio e esqueci a bola de futebol daí eu já peço para um cara se eu posso jogar com ele já pego o telefone e outro dia já ligo já brinco com ele de novo.
> Tem uma menina lá que é menor do que eu brinco, mas não é muito as brincadeiras que eu gosto, jogar futebol essas coisas. Não tem nenhum menino da minha idade para jogar e meu irmão, ele tem 13 anos, ele tá no oitavo ano, mas ele é um cara que não joga futebol, ele é muito centrado nos estudos, eu tenho na cabeça que eu mais brinco. Entende? E ele é mais só estudo. Quando eu peço para ele brincar, ele só quer estudar (Lucas).

Corsaro (2011) salienta que na cultura de pares existem alguns que possuem uma popularidade dentre os demais. Uma espécie de influência que promove um maior impacto no grupo, por possuírem opiniões mais influentes, podendo até determinar um limite da filiação nos grupos sociais, como pôde ser notado na narrativa acima de Lucas. Enquanto conversávamos, ele foi arranjando, em sua linguagem, uma maneira para me explicar que, o fato dele falar com todos, o torna um garoto popular, e fez questão de me perguntar: “Popular assim sabe?”, para garantir que estava sendo compreendido em sua narrativa. Logo em seguida, em meio à interlocução, ele próprio apresentou uma resposta dizendo ser um garoto que conhece muitas pessoas, ressaltando sua popularidade.

A linguagem é, por excelência, o que transporta as ideias e conceitos que as pessoas possuem sobre as coisas que são apropriadas em suas experiências no cotidiano. Isto acontece porque a produção de sentidos não é uma atividade que ocorre no interior da pessoa, mas advém da relação dialética, que é influenciada mutualmente entre o sujeito individual e a realidade social. Portanto, é a linguagem que permite dar sentido à realidade e balizar os fenômenos que a compõem, só a partir dela uma ideia pode ser formada e interpretada. É o que afirmam Spink e Medrado (2004).

Segundo esses autores, é na interação social que os vividos ganham sentido, por meio de diálogos presentes no nosso cotidiano. Assim foi quando conversei com Sara sobre como era a sua participação, ao estar com os amigos e com os adultos com os quais convive no cotidiano. Ela logo se remeteu às amigas da escola, dizendo serem pessoas diferentes e que todas moram distante de sua casa, exceto sua prima. Falou que tem

amigas que gostam de séries televisivas das quais não gosta, mas que nem por isso diz não querer ouvir o que elas têm a dizer sobre as séries e que, a distância que a separa fisicamente de suas duas melhores amigas, não parece afetar significativamente suas amizades. Ao falar de círculos de amizades, diz que neles **aprende a conviver.**

Este panorama da vida de Sara na cidade de Palhoça, foi ganhando sentido quando pude dialogar com ela e conhecer um pouco sobre sua realidade. Destaco abaixo um trecho de sua narrativa:

> Eu acho que eu aprendo a conviver com outras pessoas diferentes de mim, porque os meus amigos são bem diferentes de mim, mas eu acho que é por isso que a gente é amigo, aprende a conviver. A gente sempre conversa sobre famosos que eu gosto, sobre filmes conversa bastante sobre séries. Ou a gente assisti alguma coisa na TV, ou a gente conversa ou fico ouvindo música (Sara)

Mesmo sendo Sara uma adolescente que tem amigas que moram em bairros distantes do seu e que algumas delas possuem gostos um pouco diferentes do seus, ficou evidente que ela aprende a conviver com as diferenças existentes entre seus pares. O que é notado sobre as descobertas que esta adolescente vislumbra, quando está em contato com as pessoas com quem mantém relação nos espaços urbanos, vêm ao encontro com as discussões que Castro et al. (2006) realizaram em uma pesquisa com 60 jovens da cidade do Rio de Janeiro, em uma Oficina da Cidade. No estudo desses autores, a temática convivência com o outro é debatida. Eles afirmam que é neste conviver que os jovens se deparam com diferenças existentes entre as pessoas, que não podem deixar de haver, como sendo uma condição para a vida na cidade.

> A convivência com aquele que é diferente aparece como condição *sine qua non* para a vida na cidade, para todos, apresenta-se como uma experiência de confrontos inevitáveis com aqueles que são iguais, por similaridade de gostos, aparências ou pertencimentos comuns, e outros, os quais sentimos como distantes e estranhos. Os jovens, assim como as crianças, e os adultos, são atingidos pelas vicissitudes da convivência na cidade, a qual não se constitui como um mero cenário, mas sim, como um espaço de enfrentamento com o outro que propicia e mobiliza disposições subjetivas, seja de identificação com o outro e reconhecimentos, seja estranheza ou afastamento (CASTRO et al., 2006, p. 439).

Por morar em um bairro longe de suas amigas, Sara busca interagir com sua prima, da qual é vizinha, e que convivem desde quando eram bem pequenas. Essa amizade floresceu na época em que seu tio tinha uma locadora e este espaço, na ocasião, era o lócus de encontro das duas, que mobilizava disposições subjetivas de identificação ao

falarem sobre filmes e, assim, irem, a cada dia, regando essa amizade. Com a chegada da internet, o hábito de locação de filmes, documentários e séries foi se esvaindo. Sem aquele espaço, os encontros com a prima ficaram mais escassos. "*O meu tio ele tinha uma locadora que fez bastante sucesso só que agora como ninguém mais loca filme, não tem muito lucro. Eu sempre ia lá conversar com uma prima minha. Eu ia lá e a gente conversava só que agora eles fecharam a locadora."* Mesmo não tendo mais o espaço, a locadora, ponto de encontro para estar com a prima, Sara manteve a amizade, dando continuidade a um estreitamento entre ela e a prima, tendo por base as suas similaridades de gostos – falar sobre filmes.

Diante das discussões feitas até aqui sobre as interações e participações dos jovens na cidade, é importante destacar que esta categoria dialoga com as demais: universos perceptivos e experiências de circulação pela cidade, por estarem enlaçadas uma na outra, sendo impossível separá-las. Ao dialogar com os adolescentes sobre seus universos perceptivos sobre a cidade, vieram à tona, mesmo que não quisessem, seus vividos. Um fundo que estava estático reviveu em suas práticas discursivas, ganhou sentindo a cada tempo, à medida que de suas experiências iam se aproximando e apropriando. Digo "aproximar-se das experiências", porque estas são conteúdos trancados, que deixam marcas em cada um de nós, guardados que levamos dos corredores vividos. Spink (2010) afirma que os processos interativos e dialógicos que as pessoas realizam no cotidiano são responsáveis pelo desaprisionamento das experiências, onde o dialogar permite a produção de um sentido, podendo desnaturalizar as construções do cotidiano por conta dos posicionamentos que vão ocorrendo nas práticas discursivas. Os sentidos são "[...] absolutamente fluídos e contextuais. São posições de pessoas assumidas (conscientemente ou não) no processo de interação como produtos da interação. São todas as maneiras em que as pessoas, por meio de suas práticas discursivas, produzem realidades sociais e psicológicas" (SPINK, 2010, p. 36).

Ao me deparar com as falas de Sara e Clara, pude notar que elas, diferente de João, Enzo, Lucas e Ana, são adolescentes com experiências circunscritas: há um contexto social limitado à escola e à casa. Até mesmo quando convidadas a dialogar sobre suposições de exploração de lugares diferentes, pouco conseguiram, não apresentaram repertórios diferenciados. Sara alegou que a sua rotina se resume às vindas diárias à escola e que seu momento de circulação pela cidade se faz nas entregas, às tardes, de pães com a mãe.

Clara disse que ou está na escola, ou está em casa e que na maioria das vezes fica na companhia de seu gato. Seu contato com os espaços urbanos ocorre nas vindas de carro para a escola, de maneira inibida pelo seu sono. Sobre suas experiências, Clara diz: "*Eu não me encontro muito com as pessoas na rua né, porque eu fico mais dentro de casa, mas eu encontro, no térreo, quando eu vou sair ou quando estou levando meu gato para baixo, porque ele é de terreno daí é para ele não ficar depressivo."* E, logo em seguida sem que eu perguntasse, foi respondendo o porquê tem pouco contato com as pessoas do lado de fora de casa: "*É que eu sou filha única e antes eu sempre perguntava se podia ir na casa da minha amiga aí eles perguntaram se eu queria ter um bichinho de estimação, daí meu pai comprou."* Diante deste discurso de Clara, um sentido foi se mostrando nas entre linhas de sua fala, quando, sem perceber, foi revelando, para mim, o quanto se experimenta sozinha e que, na figura do gato, conseguiu ir se posicionando e assumindo sua escassez de interações e participações com o mundo circundante da cidade, mostrando assim, seu abafamento no mundo adulto em que vive.

No prefácio do livro *A solidão da criança*, Ana Lucia Goulart de Faria (2008) esboça a visão de Francesco Tonucci, ao desvelar os olhares de algumas crianças sobre seus sentimentos de solidão na cidade. O que ela diz sobre as experiências de solidão na cidade remete ao vivido de quase todos os jovens que entrevistei. Alguns falaram literalmente, como foi o caso de Lucas quando disse não ter amigos da sua idade para brincar de futebol. Outros, como Clara e Sara, deixaram dito nas interfaces de seus diálogos que são garotas que pouco circulam e fazem trocas com seus pares no cotidiano da cidade. A solidão é um sofrimento moderno, uma doença social dos países ricos que atinge pessoas de todas as idades. Tonucci (2008, p. 12) pontua sobre a importância das crianças poderem estar fora da esfera privada da família e que isto vai além de estar na escola, mas de poder ficar entre elas em outros espaços, fora do mundo adultocêntrico, em que "[...] a criança está no centro das atenções e dos cuidados dos adultos", seguindo um mundo de regras feitas por eles, para satisfazer as necessidades destes e, neste interim, sem participação, vai se experimentando solitária, por estar cada vez mais afastada dos contatos com seus pares.

As famílias modernas, estão cada vez menores, os casais optam por uma prole menor, como é a realidade de Clara, filha única. Tonucci (2008) salienta que esta está sendo uma característica da cultura do consumo, em que os filhos ocupam um lugar já programado. São colocadas em um espaço previamente edificado por adultos, sendo este um fator, apontado por este autor, como fértil para sentimentos de solidão dos filhos.

> A criança é solitária porque, cada vez mais, é filha única. Esta é uma característica constante e progressiva dos países ricos, de cultura consumista. A criança é privada de companhia, de confrontos, de conflitos e de ajuda no interior da família. Os filhos não são nossos, eles são "eles" mesmos. Quando uma criança é filha única, respeitar esse direito primário é muito mais difícil. Quase sempre o filho único é programado racionalmente, colocado meticulosamente na vida de seus pais e deve interpretar um papel já definido numa história, em boa parte, já escrita por outras pessoas, "para o seu bem". É o "nosso" filho (TONUCCI, 2008, p. 26).

A realidade esboçada por Tonucci (2008), de filho único, está presente na vida de Sara. As interações desta entrevistada são restritas ao contexto social – escola na qual ela vive. Fora deste lugar se relaciona virtualmente com amigos. Ela diz: *"é que geralmente eu fico no celular. Mas conversar mesmo, porque quando eu tô com os meus amigos eu tô aqui na escola aí a gente só fica conversando mesmo."* Castro (2004) menciona que os jovens contemporâneos vivem circunscritos ao local de moradia, impedidos de ver, conhecer e ocupar a cidade, por isso não conseguem imaginar que seus arredores possam apresentar coisas atraentes para eles. As oportunidades de mobilidade ficam reduzidas, como bem coloca por esta autora, e vai ao encontro com a realidade de Sara, quando diz que ficam encerradas em espaços que a impede de ver, conhecer e ocupar. Uma espécie de guetificação que a impede de deslocar livremente e participar das atividades socialmente relevantes.

> Mover-se e transitar pela cidade constitui parte importante de um capital cultural através do qual crianças e jovens podem ter acesso aos recursos simbólicos e materiais que a cidade oferece, tais como educação, lazer e cultura dentre outros. Às oportunidades de mobilidade contrapõe-se a guetificação, quando o sujeito se encerra em espaços que restringem suas oportunidades de ver, conhecer e ocupar a cidade. Nem sempre a guetificação relaciona-se diretamente para a desvantagem social e econômica, pois também para as crianças e jovens abastados, a restrição da circulação se faz encerrando-os nos condomínios e shopping (CASTRO, 2004, p. 72).

Na opinião de Castro (2004), deslocar-se na cidade tem um significado que vai além do ter vivido um encontro com a materialidade dos espaços. A autora avança para uma discussão sobre experiências que promovem sentidos vivos, que se movem. Uma explicação para isto, segundo ela, está nas experiências oriundas das ações humanas, que reciprocamente se produzem. Este movimento, acentuado por Castro (2004) sobre a vivacidade que permeiam os sentidos que surgem das interações das relações oriundas das circulações urbanas, conversa com o que já foi mencionado pelo autor José Saramago nesse texto, sobre os sentidos que fervilham de minuto a minuto. Uma maior compreensão do que é dito neste parágrafo pode ser visto no trecho que segue:

> Deslocar-se significa experimentar a materialidade do espaço recriando-a e dando-lhe sentido através da ação. Neste sentido, o espaço não seria como algo inerte e morto, ou ainda, como um enquadre para ação humana, mas parte integrante de como as ações – de um e dos outros – se produzem mutualmente e se materializam. Transitar pela cidade significa agir, instaurando, seja pelo hábito, seja pela decisão racional, seja ainda pela transgressão (consciente ou não), novos indícios que se multiplicam *ad infinitum* na tessitura incomensurável de interações sociais na cidade (CASTRO, 2004, p. 73).

A circulação pelos espaços urbanos é uma forma de expansão subjetiva, que permite criar, fazer e inventar o cotidiano. A terceira categoria temática deste estudo, experiências de circulação pela cidade, já analisada em linhas anteriores, se propõe a apresentar os lugares frequentados pelos adolescentes e reconhecer os fazeres pelo cotidiano, bem como as experiências de autonomia na cidade. Diante da leitura do conteúdo das entrevistas sobre esta temática, notei que os espaços que os adolescentes entrevistados circulam, onde moram, são **limitados**, devido aos perigos encontrados na rua, a partir da visão dos seus pais e deles, como assaltos e violências. Um contexto que muitas vezes restringe, para esses jovens, as possibilidades de saírem sozinhos e explorar novos lugares, podendo usufruir do cotidiano da cidade, os deixando **aprisionados** aos riscos evidentes ou não evidentes. Diante desta realidade, irei trazer para discussão a presença de alguns dados sobre os jovens com quem tive a oportunidade de conversar, não por serem falas mais importantes, mas por serem as que considerei possíveis de serem analisadas nesta discussão.

A vida social dos jovens que entrevistei, a maioria deles, exceto a de Ana e de João, é restrita às experiências oriundas da escola e da família e escassa com os amigos. Corsaro (2011) coloca que as interações dos adolescentes no meio social se iniciam na família e aos poucos vão se expandindo para o mundo mais amplo, se alargando na direção da sociedade, conforme já descrito, a partir da Teia Global.

Ana explora os cantos da cidade com seus pares. Usa a expressão “a gente vai invadir os lugares” para dizer que participa e interage. Então, como na metáfora da aranha, ela constrói a sua cultura e vai criando, em fios, sua própria rede. Assim, as crianças ingressam na cultura por meio de suas famílias ao nascerem, podendo ser capazes de apropriar, reinventar e reproduzir a teia com elementos seus, adquiridos na relação com os adultos ou entre os pares, ampliando-se a teia na direção de vários campos do macro sistema: político; religioso; cultural; econômico; comunitário; educacional; e ocupacional (CORSARO, 2011).

Corsaro (2011, p. 53), explica que “o processo de reprodução interpretativa permite que crianças tornem-se parte da cultura adulta – contribuam para sua reprodução

e extensão, por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças". Ele afirma que as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto, porque as transformam para responder às necessidades dos seus próprios mundos, contribuindo para a reprodução da cultura adulta, possuindo, na cultura de pares, uma autonomia. Da mesma forma, se refere aos adolescentes, eles, por meio da reprodução interpretativa, passam a fazer parte da cultura adulta, mas possuem a sua cultura.

Ana é uma jovem que circula pela cidade, com sua mãe e avós (com quem ela sempre morou), às vezes a pé, ou de carro. Explora os lugares de Palhoça, também, com amigos e primos. No momento de nossa conversa, quando perguntei que lugares costumava frequentar, quando na companhia dos pais e quando na companhia dos amigos, demonstrou ter uma vida social, expandida, com inúmeras possibilidades de lugares para visitar e explorar.

> Eu vou no shopping, eu vou com meu irmão no cinema, algumas vezes a gente vai na casa do meu primo, a gente passeia por vários lugares. Ou vai na Pedra Branca, ou no sítio do meu tio e andar de cavalo, desce o morro de bicicleta. A gente vai no cinema, passeio no shopping, ou vai na casa das minhas amigas, a gente vai invadir os lugares (Ana).

No entanto, o que pude notar nos discursos dos adolescentes, quase que por unanimidade, foram referências de alguns lugares da cidade, sobre os quais ouviram falar, como: praças, praias, feirinhas de artesanato e campo de futebol. Foram falas que deflagraram sobre um saber da existência, porém eles não são habitualmente frequentados por eles. As interações e participações se restringem à escola, ao condomínio e à casa dos avós, lugares que possuem sim um repertório de histórias, mas com experiências restritas que não ampliam suas interações entre pares e, por ventura, restringem também suas experiências de autonomia.

Sobre autonomia, no Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia, Zatti (2007) explica:

> O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc., ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com auto-suficiência (ZATTI, 2007, p. 12).

Vista assim, a autonomia fica entendida como uma condição das pessoas terem liberdade de poder e de fazer escolhas, dar opiniões, decidir, e participar da sociedade como sujeitos atuantes. Esta condição possibilita o envolvimento entre os pares, a responsabilidade de um pensar autônomo que aparece no fazer autônomo. Esse movimento se constrói sem determinação de poder e fazer do externo, posto por imposições e regras rígidas, que coloca o homem a submeter-se a uma ignorância sobre si mesmo, sobre as coisas a sua volta, inviabilizando um pensar, um sentir e um agir. Falo de um construir-se na dialética do externo e do interno, do singular e do universal. De um homem que é atravessado por regras e leis, e que as atravessa, e que se faz e se refaz como ser singular no mundo.

Importante salientar que não é de se esperar que haja uma autonomia ampla dos adolescentes, apesar do que é dito por Castro (2004), pois a violência urbana é um dos fatores presentes que tem mobilizado as pessoas em ambientes privados. Abre-se uma discussão, neste ponto do texto, que me leva a pensar sobre o que estaria envolvido na restrição da circulação de crianças e jovens pela cidade, que poderia estar inviabilizando suas experiências de autonomia. Estaria a cidade, ainda, não arranjada para receber esta população? Ou essa população é que ainda não se encontra preparada para tal? Ou teriam outros questionamentos não vistos por esta pesquisadora, tão relevantes quanto aos aqui feitos? Sobre isto, Tonucci (2003) e Castro (2004) trazem algumas respostas.

Castro (2004) baliza uma explicação que ultrapassa a ideia da idade como a limitante do deslocamento de crianças e jovens, aptidão que estaria viabilizando lidar com dispositivos complexos que a cidade apresenta, por exemplo, códigos de locomoção para pedestre nas vias. Esta autora alega que alguns adultos também não estão habituados a esses dispositivos, porém não ficam impedidos de locomoção. De fato o argumento, a explicação da restrição do deslocamento de crianças e jovens na cidade é visto por ela sob outra ótica. "[...] o deslocamento se restringe porque a cidade, como obra dos adultos, reflete a divisão social do trabalho onde casa e escola são os lugares *onde a criança deve* estar, enquanto as ruas, ou a cidade de maneira geral, são os lugares onde só os 'maiores' têm circulação livre" (CASTRO, 2004, p 73). Tonucci (2003) apresenta uma opinião similar (2003). Segundo ele, a cidade já foi vista e tida como um lugar para se estar, para as crianças brincarem nas ruas e praças. No entanto, na atualidade, o que se vê são crianças e jovens circulando mais em espaços fechados do que antes, como shopping, *playground* de residências e escolas, e muito poucos frequentam a rua, inviabilizando, para algumas delas, a expansão e o contato direto com a cidade. A cidade, como afirma

Tonucci (2003), é pensada e construída por mãos adultas, como construção de praças, centros urbanos, logo, crianças e jovens não são consultados para opinarem e participarem da construção de espaços urbanos.

A cidade, segundo Tonucci (2003), passou a ser um lugar desconhecido, onde o circular por ela ficou incerto; um lugar de encontro com o inesperado, um correlato, como já foi mencionado, ao perigo existente antes nos bosques. O que é dito por este autor foi possível encontrar nas falas dos entrevistados, quando os adolescentes foram convidados a falar sobre as experiências de circulação pela cidade. A experiência de João, de estar na rua de bicicleta, é mostrada por ele como **comprometida**, quando disse: "*Eu ia andar bastante de bicicleta se tivesse menos perigoso."* Do mesmo modo ocorre com Lucas, que se sente impedido de circular nos espaços urbanos, por conta dos receios dos pais, trazendo como consequência o não exercício de sua autonomia, diante dos perigos da rua: "*Teve um passeio que foi lá para o Rio Grande do Sul e a gente ficou no hotel bem legal, só que o meu pai não deixou porque ir de ônibus com essa estrada é perigoso, tá acontecendo muito acidente e eles ficam muito preocupado só quando tem a gincana Daí eu fico sem eles."*

O fato de não ter ido ao passeio da escola, um momento para estar com os amigos, deixou Lucas triste, e ele diz: "*Eu fiquei bem triste porque eu fiquei vendo os vídeos deles mandando lá no grupo só com sunga, lá se divertindo no rio, jogando água um no outro; rodízio de pizza de noite e todo mundo dentro de um quartinho."* O impedimento vivido por este adolescente remete a uma explicação pautada em Castro (2004) ao dizer que os pais comumente experimentam temores, ao ponto de alertar os filhos a se afastarem de toda e qualquer aproximação de estranhos, gerando com isto embate entre ambos: de um lado estão os genitores temidos por medos da rua e por isto alertam sua prole no que podem e, do outro, estão os filhos fascinados pelo encontro com o novo, o inesperado e as trocas entre seus pares, fora do mundo de casa, em busca de liberdade. Lucas disse que queria estar com os amigos e, à medida que nossa conversa foi se estendendo neste assunto, ele contou como é sua mãe - pessoa com inúmeras preocupações dos perigos da rua.

> [...] a minha mãe que fica assim: ai, Lucas, quando alguém te chama para ir em algum lugar não vai porque pode ter alguma pessoa ali te esperando, e quando você está sozinho em casa e alguém toca campainha não abre a porta. Eu vou bastante com o André[7] (da sala) no passeio e quando a gente chega lá no

[7] Nome fictício.

> passeio sempre tem essas coisas de indústria essas coisas assim, daí ele fala. Minha mãe fala: não vai lá porque outro dia uma mulher tava andando de carro e um cara se jogou na frente para ela parar e bateu tanto nela que estourou todos os dentes. (Lucas)

A respeito do que acontece com Lucas, Castro (2004) diz que há um aprendizado que se internaliza nos filhos de tanto que escutam os alertas dos pais, que, quando convidados a falar sobre, buscam apontar saídas para uma realidade que já denota estar presente na percepção que têm sobre a cidade. De fato isto que a autora traz foi narrado por Lucas.

> Quando eu era menor a gente ia em festa junina ali perto do laguinho era mais legal, agora estão mais fechadas. Eu acho que eles deveriam ir mais para a rua e também não ter tanto medo, senão você nunca vai sair. Eu acho que as pessoas deveriam se unir e chegar junto para os ladrões e os traficantes né, saírem do lugar e ir para outro para fazer o que eles querem. Eu acho que todo mundo junto eu acho que consegue. Eu acho que tem mais pessoas boas no mundo do que ruim. Eu acho que se os políticos se unissem mais e não ficar só naquela coisa de tirar um, tirar outro que tá roubando, se tivesse só um que fosse certo pelo menos e ele conseguisse comandar a cidade eu acho que teria mais melhorias, porque nesse fato de ficar trocando, óbvio que ninguém vai.
> Conseguir pensar em melhorar, vamos supor que tem três presidentes, aí o primeiro presidente só ficava pensando em roubar e que tinha que se safar dessa Óbvio que não vai conseguir parar e pensar e melhorar, o outro chegou e fez a mesma coisa, aí nunca vai ter uma coisa fixa e nunca vai melhorar.
> E a pessoa que seja certa né que não queira desviar dinheiro essas coisas assim. No começo todo mundo é bom, eu sempre penso que se eu fosse Prefeito eu nunca iria fazer isso, mas chega lá e tem muita influência dos outros, começa a pensar no que poderia pegar um dinheirinho aqui, depois outro ali, depois um Milhão ali e assim começa.
> Eu acho que se deixa assim vai ficar que nem esses lugares tipo Rio de Janeiro essas coisas, porque todo mundo fala: o Rio de Janeiro é mais pesado e aqui tá ficando a mesma coisa que lá.

O que pude compreender nas interações de tive com Lucas, por meio da conversa, foi o que Spink e Medrado (2004) chamam de "tempo curto" – que pode ser gerador para o reconhecimento de um aprendizado de um "tempo vivido", numa cidade que vem sendo desvelada para ele, como perigosa, mas, com a ajuda de políticos engajados, a cidade teria mais melhorias, segundo ele.

A cidade, antes tranquila, se tornou um lugar, para muitos, de trabalho, de estudo, de compras e com isto um espaço cheio de pessoas transitando de lá para cá, um possível lugar, ainda, para se transitar durante o dia. Ao cair da noite, a cidade tornou-se perigosa, assim como, antigamente, os bosques eram temidos. Nela transitam lobos/homens - os drogados, os ladrões e os delinquentes. Esses passam a noite na cidade, fazendo com que os espaços de deslocamento nas ruas sejam perigosos para se estar (TONUCCI, 2003).

Voltando para o discurso dos adolescentes, o que percebi em alguns discursos, foram devaneios de possíveis lugares para circular nos espaços da cidade de Palhoça, alguns reais, e alguns não vividos, por ser um falar de suposições. Uma razão para isto está no fato desses jovens pouco saírem com seus pares, logo, ainda não possuem repertório de experiências de autonomia, no que tange à circulação urbana, e, também, por desejarem frequentar lugares não existentes na cidade, como pode ser lido em suas narrativas:

> Eu ia andar bastante de bicicleta se tivesse menos perigoso (João)
> [...] daí eu queria ver como é ir a pé na praça. (Clara)
> Sei que tivesse o campo de futebol com jogadores profissionais eu iria, ou um hotel com um monte de coisas, tipo parque de diversão e piscina, piscina aquecida, bastante comida. E depois eu iria até um hotel, para ficar me divertindo, é que eu já fui duas vezes no Fazenda Park Hotel lá em Gaspar e lá é bem legal tem piscina aquecida, é o lugar que eu mais gosto de relaxar (Lucas)

Diante das falas desses três adolescentes, apenas Lucas retoma um vivido que foi tecido em um contexto anterior ao que vive no presente e que, ao ser convidado a falar sobre os lugares frequentados na cidade, se remeteu ao passado.

Dos lugares possíveis para circular, portanto, não frequentados por alguns dos adolescentes, chega-se aos possíveis e frequentados lugares: o mercadinho do bairro, o shopping, a casa dos amigos e dos parentes, a praça, a festa religiosa, a feira de livros e de artesanato, a praia, o campinho de futebol, as lanchonetes e os restaurantes, o *playground* do condomínio, a igreja e o sítio.

Ao dialogar com João, ele me disse que é chamado pela avó de "menino do shopping", e logo deu um sorriso, por dizer que este, o shopping, foi um lugar que muito frequentou, hoje pouco frequenta. Um segundo lugar que costuma ir é a Praça Sete de Setembro, pois é atraído pela loja de vídeo games, muito embora seja um lugar que só vai na companhia do irmão mais velho.

> Tem a Praça das Bandeiras a Praça Sete de setembro ali. Tem alguns outros lugares como Shopping só que sempre tem que pagar. Esses são os lugares que eu mais frequento. Eu ia bastante no shopping porque a minha vó me chama de menino shopping porque eu gosto muito do Shopping. O shopping eu não vou muito, antes eu ia praticamente todo dia no shopping, agora eu vou uma vez por mês. Às vezes eu vou ali na Praça Sete de setembro e tem umas lojas de videogame lá. Eu e meu irmão, a gente fica lá e, às vezes a gente compra. Só que as vezes não, aí eu gosto de lá até para ver só os jogos que tem (João).

João, entre todos os adolescentes entrevistados, é o único que circula na cidade, para fazer compras no supermercado do bairro para sua mãe. Uma experiência de circulação próxima a de Ana. Enquanto dialogávamos, perguntei a ele sobre o que costuma observar nos lugares onde circulava e ele logo falou sobre o preço dos produtos que estão nas prateleiras. Me contou que os produtos estão cada dia menores e, sobre esta sua experiência, demonstrou uma preocupação por dar-se conta que um dia vamos comer pouco e pagar muito. Segue um trecho que nossa conversa:

> **Pesquisadora:** O que você observa nos lugares que você mais frequenta na sua cidade?
>
> **João:** No supermercado os produtos do supermercado estão cada dia menores e mais caros, então um dia a gente vai ter que comer pouco e pagar muito
>
> **Pesquisadora:** Você tá chegando a essa conclusão?
>
> **João:** É, porque aquela bolacha Club Social que eu trago para lanche, diminuiu 7% aquela bolacha.
>
> **Pesquisadora:** Tem menos bolacha no pacote?
>
> **João:** Não, não. A bolacha diminuiu mesmo de tamanho e ainda fica mais caro

Isto que é visto no diálogo acima pode exprimir uma situação vivida por João no cotidiano da cidade que lhe confere experiências de autonomia. Assim como este entrevistado, outros puderam expressar suas experiências quando disseram que andam pela praça, ruas e cantos da cidade, dizendo que "invade os lugares" (Ana); de poder ficar no comércio de seu bairro e observar pessoas (Enzo); de ir no espelho d'agua livremente (Lucas); de poder andar na rua, mesmo que de carro e ter a sensação de estar em sua bicicleta (Clara) e de poder ir à locadora sozinha para falar com a amiga.

Essas foram interlocuções traçadas que deram vasão à constatação de um certo nível de autonomia dos entrevistados, mesmo que alguns vivam no controle de seus pais, o que não é estranho nessa faixa etária. No momento que puderam falar, dialogaram soltos e mergulharam em suas experiências, fazendo delas objetos presentes em seu cotidiano. Os momentos das entrevistas foram uma oportunidade dada aos adolescentes para que eles pudessem, por meio da prática discursiva, se aproximarem de experiências e poderem contar como eles a experimentam, sem perder a influência de sua base primária sobre seus pensamentos, sendo que, de tempos em tempos, em suas falas, traziam seus genitores nos cenários.

A experiência de autonomia é retratada por Montandon e Longchamp (2007, p. 108) como "a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem". Um dar a si sua própria lei como já dito em Zotti (2007). Envolve ter consciência da realidade, de ser capaz de, mesmo submetido ao poder de outrem, poder ter a capacidade de ser autônomo.

Vista deste jeito, a autonomia pode se manifestar em diferentes planos, a saber: *plano reflexivo; plano relacional e plano de ação.* O primeiro envolve as especulações que ocorrem no nível intelectual, que traz como resultado posicionamentos de opiniões, uma capacidade que traz como benefício fazer escolhas racionais. O segundo viabiliza um poder para relação além das parentais. Abrange a ligação afetiva com amigos, por exemplo. E, por fim, num sentido prático da autonomia, está o plano de ação que designa ao poder virar-se, por exemplo, preparar uma comida, se situar na cidade. É uma capacidade para tomada de decisões, fazer coisas. Esta, pode-se melhor dizer, envolve o campo motor, momento de afirmar via comportamento sua vontade (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007).

Ana, circula nos espaços urbanos, desenha trajetos, uma espécie de pontilhado, com trecho bem acentuado, a ponto de conseguir descrever sua experiência num plano reflexivo, com detalhes. Os caminhos percorridos por Ana, na cidade, são na companhia de adultos, muito embora ela tenha dito querer ir à catequese, por exemplo, a pé, porém alegou que seu avô não deixa pelas mesmas razões que os pais de Lucas – por ser perigoso estar sozinho na rua. Mas, mesmo diante desses sobressaltos, o que ficou evidente é que esta adolescente está atenta à geografia do lugar, quando nele circula. Consegue descrevê-lo minuciosamente, podendo, em sua prática discursiva, trazer-me detalhes de suas experiências, como já foi mostrado em trechos mais acima.

Um cenário diferente ao de Ana, é o de Enzo. Para ele os caminhos que traça nas suas idas e vindas para cidade, de sua casa para escola, são por ele não vistos, são deixados no seu campo da invisibilidade, tomados como fundo, diante do seu universo perceptivo, devido seu estado sonolento todas as manhãs.

Isto, que aqui menciono sobre Ana e Enzo, permite fazer um correlato com o que Merleau-Ponty (1991) destaca no capítulo "A associação e a projeção das recordações". Por meio das práticas discursivas, é possível trazer à margem o que no fundo estava. Como já disse em linhas anteriores, para este autor, a figura e fundo, ou o visível e o invisível, fazem parte da percepção. Quando um contorno é destacado, o restante não deixa de existir, ele apenas se movimento para dar espaço e acentuar outra cor. A isto este autor nos diz:

> Uma “figura” sobre um “fundo” já contém, dissemos, muito mais do que as qualidades atualmente dadas. Ela tem “contornos” que não “pertencem” ao fundo e se “desprendem” dele, ela é “estável” e de cor “compacta”, o fundo é ilimitado e de cor incerta, ele “continua” sob a figura. As diferentes partes do conjunto – por exemplo, as partes da figura mais próximas do fundo – possuem portanto, além da cor e das qualidades, um *sentido* particular. A questão é saber de que é feito este sentido, o que querem dizer as palavras “bordas” e contornos”, o que acontece quando um conjunto de qualidade é apreendido como figura sobre um fundo (MERLEAU-PONTY, 1991, 35)

Mesmo Enzo demonstrando em seu discurso que seu estado fisiológico nas manhãs, na ida para escola, é sonolento, isto não torna a cidade inexistente para ele. A cidade continua a existir todas as manhãs, embora não tome nota do que acontece em seu trajeto, por estar sonolento. Os espaços estão todos aqui, ali e acolá, porém não percebidos por ele naquele instante, por ficar imerso, momentaneamente, em todo seu horizonte, para que atenda às necessidades fisiológicas de seu corpo – suprir seu sono. Para melhor explicitar o que trago aqui de Enzo, recorro a um exemplo de Merleau-Ponty (1991, p. 37), quando ele afirma que a:

> [...] percepção da cor vermelha destacada em uma superfície se apresenta como figura, possui seu contorno, porém ele é apenas um conjunto de dados presentes, imóveis, que para existir como vermelho precisou das experiências anteriores no decorrer das quais aprendi a emprega-las.

Deste modo, Merleau-Ponty (1991) chama a atenção para não fecharmos o conhecimento em uma exímia forma acabada, mas que estejamos sempre atentos para o horizonte em consonância com o objeto, sem ênfase aos contornos estanques. Visto assim, “a ‘boa forma’ não é realizada porque ela seria em si boa em um céu metafisico, mas ela é boa porque está realizada em nossa experiência” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 40). O autor completa: “ao fazermos isso, nós subtraímos à percepção a sua função essencial, que é a de fundar ou inaugurar o conhecimento, e a vemos através de seus resultados”.

Chegando ao fim das discussões e análises desta pesquisa, preferi finalizar sem deixar contornos definidos, salientes deste todo universo que foi compreender os sentidos das práticas discursivas dos adolescentes na cidade de Palhoça, sobre seus universos perceptivos. Prefiro pensar que foi um ensaio e que, em breve, ele possa ser retomado.

DIÁLOGOS PARA OUTRA CONVERSA

"O escrito é como uma cidade,
para qual as palavras são mil portas".
(Walter Benjamin)

Neste momento, retomo alguns aspectos, apresentados durante a dissertação, que permearam a organização deste estudo que se estabeleceu pela constituição do tema, composição da metodologia, construção dos processos e caminhos que proporcionaram a inteligibilidade do fenômeno em destaque.

A matriz norteadora da trajetória da pesquisa foi a busca por sentidos presentes no discursivo dos adolescentes entrevistados, quando falaram sobre o que percebem sobre a cidade de Palhoça, levando em conta que este é um lugar possível de interação e participação e que pode ser este um movimento que germina experiências de autonomia.

Observei que o adolescente possui uma amplitude grande de universos perceptivos e que alguns desses não são explorados por ele sempre, porém fervilharam no ato das práticas discursivas, podendo construir sentidos variados. Ressalto que as características dos jovens que entrevistei foram indicadores que deram a esta pesquisa sua especificidade, que se fosse realizada com outros jovens, assim como estudados por outro pesquisador, teria resultados distintos com relação aos que foram encontrados.

João, Enzo, Lucas, Ana, Clara e Sara mantiveram narrativas que desvelaram percepções da rua, do bairro, das idas e vindas para escola, de espaços que transitam e de espaços sabidos da existência por eles, porém não explorados. A medida que as conversas foram sendo desenhadas por cada um dos adolescentes, os sentidos foram se fazendo, moldando e tecendo os diálogos, os vários contornos subjetivos das experiências vividas por esses jovens na cidade.

A matéria prima das conversas, constitutivas de cada mapa, serviu para nortear as discussões com a literatura de base utilizada e promover caminhos para responder a inquietação que me moveu: Quais os sentidos das práticas discursivas de adolescentes sobre a cidade onde moram, à luz dos seus universos perceptivos? Minha busca pelos sentidos dos universos perceptivos foi guiada pelo referencial teórico de Mary Jane Spink (2004) e Maurice Merleau-Ponty (1999).

Apontam-se para sentidos de uma Palhoça grande e diferente; que tem movimento e se movimenta, que é boa para se respirar, de que na cidade se pode aprender a conviver. Um espaço que viabiliza a construção de relação de confiança, podendo tornar-se duradoura. Discursos que expressaram um se sentir limitados nos espaços possíveis para circular, comprometendo a expansão do tempo vivido no cotidiano, e que versaram para experiências de autonomia, podendo sentir-se livre, invadindo lugares.

Reflito que essa compreensão se assentou entre uma discussão que analiso proeminentemente: o ser humano se desenvolve em um meio social e cultural, portanto, ele é construído socialmente, levando consigo marcas de suas experiências, que vem à tona e que englobam, a cada tempo, uma nova forma e um novo horizonte de possibilidades. Por exemplo, um vivido que fez parte do enredo de uma história gera um aprendizado e passa a constituir um contorno, um ponto de vista, uma opinião numa conversa, material que vai na mão ou na contramão do alicerce global de uma teia já formada muito antes do tempo vivido por cada indivíduo e que, na interação dialógica, fará parte dos sentidos das experiências entre os pares, que às vezes se torna visível e em outras constitui o pano de fundo.

Após essa primeira parte dos diálogos, que responde ao objetivo geral, apresento as considerações referentes a cada objetivo específico, que correspondem às categorias temas da pesquisa, a fim de responder ao problema da pesquisa. Inicialmente, quis conhecer as percepções desveladas pelos adolescentes sobre a cidade, trabalhando com a primeira categoria temática, **Universos Perceptivos.** Os conhecimentos, por mim formados, foram que a partir das interlocuções os adolescentes puderam expressar um sentido que deflagrou ser Palhoça “grande e diferente”, por ter corpos que se revelaram no cenário perceptivo como muitas casas, mansões e praças; e, também, grande pela variedade de objetos perceptivos. Um panorama que é móvel, em que a cidade pode ser percebida por esses jovens como “aquela que cresce”, que “se modifica e por isto apresenta movimento”, podendo então trazer sentidos como o de Clara, uma “cidade boa para respirar”, por perceber nela muitas árvores e praias.

Após, busquei verificar as interações e participações dos adolescentes no cotidiano da cidade, a partir da categoria temática **Interações e participações.** Os resultados apontaram para um caminho que foi se construindo, um sentido que se fez por meio das conversas com cada adolescente, que versaram por necessidades em construir relações confiáveis entre seus pares, podendo ser feito no exercício da observação, que dê vasão às descobertas sobre: quem posso confiar e revelar meus segredos. Uma espécie

de desejo dos adolescentes de conhecer o grupo através da observação. Assim, na percepção desses jovens, há possibilidade de interação e participação segura entre amigos à medida que se conhecem e deste modo estariam construindo "relações mais duradouras". Esta necessidade, demonstrada pelos jovens, é permeada por interações e participações entre adultos e pares, algumas vezes "limitadas" e em outra "expandidas". Diante deste cenário de sentidos que fervilharam dos discursos dos adolescentes, chegou-se à compreensão que eles "aprendem convivendo" em seus cotidianos.

A terceira categoria temática, **Experiência de circulação**, que serviu para descrever as experiências de circulação dos adolescentes pela cidade, terceiro objetivo específico, evidenciou resultados que corroboraram aos escritos de Corsaro (2011) a respeito da Teia Global. Como o autor explica: os adolescentes partem da família, que é o alicerce para construção de relações de confiança, para as outras esferas da teia, para o espaço cidade. Ana, por exemplo, foi uma, dos seis adolescentes entrevistados, a mostrar está constatação. Nas entrelinhas de seu discurso, ficou claro que o nascedouro das suas primeiras experiências de autonomia de circulação urbana foi com a família, e que, agora, nos seus 12 anos, é uma jovem que "invade os lugares" com seus pares, expressando experiências de autonomia. No discurso dos outros entrevistados, apareceu uma base relacional com a cidade estruturada em receios, que ofertam uma circulação limitada, que fez mostrar interações e participações "comprometidas" devido ao "aprisionamento aos riscos iminentes da cidade", no olhar de seus genitores, e como medida de proteção, os deixam recordados nos espaços de casa, escola, condomínios e shopping, quando, em alguns vezes, na casa de amigos, podendo eles estarem presentes, como guardiões e defensores dos perigos dos bosques que agora habitam a cidade.

Após, aqui ter resgatado os três objetivos que me guiaram na busca da compreensão dos sentidos das práticas discursivas dos adolescentes sobre a cidade onde moram, à luz dos seus universos perceptivos, considero ter respondido o problema e atingido o objetivo geral da pesquisa.

Mesmo sendo um encontro único com os adolescentes, diante de cada jovem que entrevistei, pude notar alguns mais extrovertidos, dispostos a falar, a ponto de eu lançar uma pergunta e, quase que em associação livre eles irem se despojando, se permitindo adentrar nos seus vividos e me contarem, com detalhes, sobre o que percebem sobre a cidade. Para mim, foi uma experiência ímpar, porque, com eles, aprendi sobre a cidade onde habito há 47 anos e conhecer detalhes, por exemplo, que na Praça Sete de

Setembro tem um relógio que, segundo João, é feito de sol e marca as horas. Ah, João!!! Como eu aprendi com você.

Lucas e Enzo me falando de soluções que, para melhoria do trânsito na cidade, era preciso construir mais saídas. Sim! Saídas. E como ele me falou sobre esse pedido! Sem nem saber, ele expressou, de forma pré-reflexiva, sobre seus anseios em querer sair mais do mundo de casa, estar na rua mesmo, com amigos. Mostrou-se um exímio representante dos seus pares, lutando por mais espaços possíveis e confiáveis para se estar, porque, na sua análise, quando se está em casa, o que resta é jogar vídeo game e isto o leva a perder o ânimo, embora fervilhe nele o desejo de novas descobertas.

Clara e Sara também deixaram sua marca em mim, por despertaram a minha criança, muitas vezes quieta, recolhida, por ter, no centro da minha teia, pessoas que me apresentaram o mundo da rua de forma restrita, podendo transitar na casa do vizinho ao lado, ou no limite que envolvia a frente de minha casa. O horizonte dessas duas adolescentes foi, por elas, apresentado como limitados, o que ficou claro que as experiências de autonomia, que se fizeram presentes em seus discursos, também tiveram um repertório reduzido, a ponto de Clara me falar de experiências imaginativas, quando dentro do carro, olha para estrada e se imagina andando de bicicleta. E, por fim, Ana. Leveza, penso que seria uma palavra para definir a experiência de estar com esta jovem. Ela realmente se percebe invadindo os espaços. Não vê fronteira entre o quintal de sua casa e a praça da cidade. Transita na cidade de Palhoça como se fosse sua casa e relaciona as pessoas que encontra na rua como próximas, a ponto de ser uma jovem que conversa com moradores e com turistas. Expressou um contentamento ao falar de suas experiências, de poder ajudar pessoas a seguirem seu caminho, quando se sentem perdidas devido as suas limitações visuais.

Diante das descobertas que tive com este estudo e podendo retomar ao meu desejo inicial quando comecei o mestrado, chego à conclusão que sigo, agora, mais provocada pelos diálogos que estabeleci não só com os autores, mas com os adolescentes. Diálogos que me servirão de aporte para as orientações com os pais que costumo atender na clínica, para com os alunos na universidade e para tantos outros espaços que ainda irei transitar. Desejo de possibilitar aos pais fazerem reflexões mais próximas aos olhares dos filhos, assim como bem disse Tonucci (2003), de provocá-los para uma apreciação além de seus medos, inseguranças e receios, quando o assunto é dar liberdade para que seus filhos possam experimentar para além do mundo de casa, como é o caso do universo da cidade.

Por fim, almejo que este material possa auxiliar discussões em rodas de conversa, em espaços educacionais nas escolhas, nas comunidades, nos núcleos de pesquisa, em grupos de formação de profissionais engajados a estudar o adolescente e a cidade e em clínicas escolas, como a que temos em Tubarão, na UNISUL. Que possa provocar reflexões frutíferas para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BONOMI, Andrea. **Fenomenologia e estruturalismo**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.

BROUGÈRE, Gelles & ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana.** Campina, SP: Autores Associados, 2012.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A aventura urbana:** crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Letras, 2004).

CASTRO, Lucia Rabello de. Et al. A construção da diferença: jovens na cidade e suas relações com o outro. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 11, n. 2, p. 437-447, mai/ago. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722006000200023&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13/10/2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2 ed. Cidade: editora, 2011.

CREMASCO, Maria Virginia Filomena. Algumas Contribuições de Merleau-Ponty para a Psicologia em "Fenomenologia da Percepção". **Revista da Abordagem Gestáltica** – XV(1): 51-54, jan-jun, 2009. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v15n1/v15n1a08.pdf>. Acesso em: 19/11/2016.

DELAGO, Ana Cristina Cool; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v269. Acesso em: 2/11/2017.

FERNANDES, Renata Sieiro. A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, mai. 2009. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/30>. Acesso em: 18/10/2016.

GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. **Cotidiano e diferentes saberes**. Ed. 1. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MONTANDON, C.; LONGCHAMP, P. Você disse autonomia?: uma breve percepção da experiência das crianças. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 105-126, 2007104, jan./jun. 2007. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1631/1372> Acessos em: 28/10/2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PEIXOTO, Adão José. Os sentidos formativos das concepções de corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty. **Rev. abordagem gestalt**. [online]. 2012, vol.18, n.1, pp. 43-51. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672012000100007>. Acesso em: 14/10/2017.

RIBEIRO, Raiana. Francesco Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos. **Cidades Educadoras**, 2016. Disponível em: http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/. Acesso: 07/11/2017.

RICHARDSON, Roberto. Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAWAIA, Bader Burihan (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada:** ensaio de ontologia fenomenológica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SPINK, Mary Jane. (Org.). **Práticas discursivas de produções de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentido no cotidiano**. Biblioteca virtual de ciências humanas. Rio de Janeiro, 2010.

SPINK, Mary Jane P.; FREZZA, Rose Mary. Práticas Discursivas e Produção de Sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, Mary Jane. (Org.). **Práticas discursivas de produções de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 1, p. 17-39.

SPINK, Mary Jane P.; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane. (Org.). **Práticas discursivas de produções de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 4, p. 93-122.

SPINK, Mary Jane P.; MEDRADO, Benedito. Produções de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. (Org.). **Práticas discursivas de produções de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 2, p. 41-61.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de losniños. Un modo nuevo de pensar laciudad**. 3. Ed. Buenos Aires – Argentina: Editorial Losada S.A, 2003.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança** / Francesco Tonucci; tradução de Maria de Lourdes Tambaschia; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A criação do Museu das Crianças de Santa Catarina: uma experiência em andamento. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 319-338, jan/jan. 2006.

VALENÇA,Vera Lucia Chacon. **Museu da Crianças: a experiência piloto no Brasil.** FAPESC/Editora Universitária, UFPE, 2008.

ZOTTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Seu filho está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) de uma pesquisa que tem a temática - ADOLESCENTE E CIDADE.

A cidade é um espaço de circulação, sendo este uma condição para o viver urbano. Crianças e jovens realizam encontros com a liberdade, e com o inusitado, quando pelas avenidas e ruas circulam. Enquanto circulam de lá pra cá, precisam vencer distância, obstáculos, para num certo ponto chegar. Neste movimento de ir e vir pelos cantos da cidade, crianças e jovens apropriam-se da cidade, podendo expandir sua individualidade, criando e recriando a si mesmas e ao mundo.

A partir da sua autorização, seu filho irá responder a uma entrevista. A entrevista será feita em uma das salas, que será disponibilizada pela direção do Colégio Educacional Roda Pião, no período de aula em dia e hora marcada.

A entrevista será gravada para auxiliar, posteriormente, a análise dos dados. Ao participante da pesquisa, é assegurado o sigilo, ou seja, a sua identidade não será revelada em momento algum. Em caso de necessidade, serão adotados códigos de identificação ou nomes fictícios. Dessa forma, tudo que for dito por seu filho será mantido em sigilo, e, quando utilizados em eventos e artigos científicos, assim como em campanhas educacionais, a sua identidade será sempre preservada.

Lembramos que a participação de seu filho é voluntária, o que significa que ela não poderá ser paga, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa.

Eu, _____, assinado e autorizo meu filho a participar desse estudo como sujeito. Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Eliete Sergina de Sousa Machado, sobre o tema da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita.

Nome do adolescente:_____

Idade: _____

Bairro onde mora: _____

Assinatura do responsável: _____

Responsável pela pesquisa: Vera Lúcia Chacon Valença (Orientadora)

Telefone para contato: (48) 99982-2789

Pesquisadora:

Eliete Sergina de Sousa Machado (Mestranda)

Telefone para contato: (48) 99603-2081

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Idade:
Escolaridade:
Bairro em que mora:
Sexo:

1 - Eu gostaria que me falasse sobre o que você percebe/observa na cidade onde mora?

2 - O que você observa no caminho para escola; bairro/rua; nos lugares mais frequentados por você?

3 – Daquilo que você percebe na cidade, o que gosta mais e por quê?

4 - Quais os espaços de lazer que tem na cidade?

5 - O que a cidade oferece: festas, eventos, feiras de artesanato?

6 – E, você participa desses lugares, ou algum deles?

7 - Das vezes que foi a esses lugares, o que descobriu de diferente que antes nunca tinha visto?

8 - Como você descreve a cidade de Palhoça?

9 – Como são seus vizinhos e como se relaciona com eles?

10 - O que você acha que aprende na escola e o que acha que aprende na cidade?

11 - Com quem você convive diariamente?

12 – O que você aprende no convívio com essas pessoas?

13 - E o que vocês costumam conversar?

14 - Se fosse você a pessoa a escolher lugares onde frequentar na sua cidade, quais seriam esses lugares?

15 - Costuma sair sozinho ou em grupo para alguns desses lugares?

16 - O que você faz quando está fora de casa com seus pais?

17 - E quando você está sem a companhia de seus pais, mas de seus amigos, o que costuma fazer?

18 - Quem escolhe os lugares que você frequenta e para onde deve ir?

19 - Fale-me sobre o que aprende nos lugares que costuma frequentar em sua cidade?

20 - Você caminha pela cidade sozinho? Acompanhado? Com quem?

21 - Existe alguma coisa que impede você de fazer o que gosta quando está na rua?

22 - Você costuma ir ao comércio fazer compras para a família? Vai sozinho?

23 - Como você percebe sua participação no grupo que você frequenta? (quem escolhe as regras? Você obedece?)

24 - O que vocês fazem quando estão juntos?

25 - Em quem você confia dos seus grupos?

26 - Como interage com os membros de seu grupo?