

# Scaffolding — Aportes para a Construção e Sustentação de Projetos de Vida de Jovens em Contexto Periférico\*

Ayla Arapiraca-Galvão<sup>I</sup> , Giuseppina Marsico<sup>II</sup> 

<https://doi.org/10.18046/recs.i44.05>

**Cómo citar:** Arapiraca-Galvão, Ayla; Marsico, Giuseppina (2024). Scaffolding —Aportes para a Construção e Sustentação de Projetos de Vida de Jovens em Contexto Periférico. *Revista CS*, 44, a05. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.05>

**Resumo:** La necesidad de elegir, definir o planificar cuestiones futuras está culturalmente relacionada con la juventud. Los jóvenes de las periferias se mueven entre restricciones y posibilidades, transiciones que deben ser consideradas como parte de la construcción de sus proyectos de vida. Este trabajo buscaba analizar factores que contribuyen a la construcción y la realización de proyectos de vida de los jóvenes. Se realizó una investigación cualitativa y etnográfica utilizando la observación participante, entrevistas walk-along y el método de fotovoz. Seis jóvenes entre 14 y 16 años, integrantes de un proyecto de educación social de un barrio periférico de la ciudad de Salvador en Brasil, participaron en el estudio. Los datos obtenidos fueron categorizados y discutidos a partir de la psicología cultural de la educación. El trabajo permitió identificar elementos que funcionan como scaffolding y ofrecen soporte para la construcción de los proyectos de vida de estos jóvenes.

**Palavras-chave:** juventude; periferias; projetos de vida; *scaffolding*

## Scaffolding — Contributions for Building and Sustaining Life Projects of Young People in a Peripheral Context

**Abstract:** The need to choose, define, or plan for future issues is culturally related to youth. Young people from the peripheries move between restrictions and possibilities, and these tran-

---

\* Este é um artigo original desenvolvido a partir da dissertação de mestrado da primeira autora intitulada “Onde está o futuro? Projetos de vida de jovens da periferia a partir das suas vivências de tempo e espaço”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil, código de financiamento 001.

I. Universidade Federal da Bahia, Brasil; Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Brasil.

II. Universidade Federal da Bahia, Brasil; Universidade de Salerno, Fisciano, Itália.

Giuseppina Marsico reconhece o apoio financeiro da CAPES-PRINT para a docência como professora visitante na Universidade Federal da Bahia (código 88887.892825/2023-00).



sitions should be considered part of the process of building their life projects. This work aimed to analyze the factors that contribute to the construction and realization of life projects of young people. A qualitative and ethnographic research was carried out using participant observation, walk-along interviews, and the photovoice method. Six young people between 14 and 16 years of age who were part of a social education project in a peripheral neighborhood in Salvador, Brazil, participated in the study. The data obtained were categorized and discussed based on the cultural psychology of education. The work made it possible to identify elements that operate as scaffolding and offer support for the construction of these young people's life projects.

**Keywords:** Youth; Periphery; Life Projects; Scaffolding

## **Scaffolding — Aportes para la Construcción y el Sostenimiento de Proyectos de Vida de Jóvenes en un Contexto Periférico**

**Resumen:** La necesidad de elegir, definir o planificar cuestiones futuras está culturalmente relacionada con la juventud. Los jóvenes de las periferias se mueven entre restricciones y posibilidades, y estas transiciones deben ser consideradas como parte del proceso de construcción de sus proyectos de vida. El objetivo de este trabajo fue analizar los factores que contribuyen a la construcción y la realización de proyectos de vida de los jóvenes. Se realizó una investigación cualitativa y etnográfica utilizando la observación participante, entrevistas *walk-along* y el método de fotovoz. Seis jóvenes entre 14 y 16 años integrantes de un proyecto de educación social ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Salvador en Brasil participaron en el estudio. Los datos obtenidos fueron categorizados y discutidos a partir de la psicología cultural de la educación. El trabajo permitió identificar elementos que funcionan como *scaffolding* y ofrecen soporte para la construcción de los proyectos de vida de estos jóvenes.

**Palabras clave:** juventud; periferias; proyectos de vida; *scaffolding*

## **Introdução**

O conceito de projeto de vida corresponde a metas direcionadas ao futuro, que implicam ações prospectivas e que possuem um significado valoroso para o sujeito e para o mundo além dele (Bronk, 2012). Cânones da psicologia do desenvolvimento já consideravam que construir projetos de vida representaria para os jovens um processo desenvolvimental relevante. Erikson (1976) traz, em sua obra, que os indivíduos se movem na direção de seus objetivos a partir da ideia que traçam em torno do futuro, e Piaget (1999), por sua vez, afirma que a busca por realização de um programa ou plano de vida pode auxiliar o adolescente na integração à vida adulta.

Recentemente, escolas e serviços de saúde estão buscando trabalhar com a juventude na perspectiva da construção de projetos de vida. É consenso na educação a ideia de que a escola não deve ser mera transmissora de conteúdo, mas também deve ser corresponsável pela formação humana, ética e cidadã dos indivíduos, e a construção de projetos de vida, por seu turno, pode fazer parte desse processo formativo (Weller, 2014). Contudo, para que o trabalho em torno dos projetos de vida possa alcançar essa finalidade de ampla formação, faz-se necessário construir ações contextualizadas, que se fundamentem a partir das vivências dos indivíduos.

Dessa forma, cada contexto cultural poderá requisitar ações diversas que considerem suas características próprias. No que diz respeito ao trabalho com os jovens das periferias, não basta falar de expectativas de futuro sem considerar as questões sociais envolvidas, como as diversas violências experienciadas por essa população, um histórico de desamparo institucional e a falta de rigor no cumprimento de políticas públicas que visam ao desenvolvimento dos jovens das periferias. Além de enxergar e lidar com tais lacunas, também é preciso mobilizar os recursos e potencialidades dos indivíduos e do território para ultrapassar as barreiras que se apresentam.

Historicamente, constituiu-se no imaginário social brasileiro uma associação entre juventude periférica e violência, que ligava a imagem dos jovens ao perigo da criminalidade (Akemi-Takeiti; Gonçalves-Vicentin, 2019). Nesse histórico, as representações em relação a essa juventude e as consequentes expectativas lançadas pela sociedade a esses grupos se bifurcam em dois caminhos distintos: para os jovens de classe média e alta, são dirigidas as expectativas de progresso econômico e perpetuação dos valores familiares, enquanto os jovens das camadas sociais baixas são associados à permanência na pobreza, à subversão de valores tradicionais e às infrações das normas. Um dos fatores que distinguiria essas populações seria sua localização territorial no espaço da cidade. Em uma crítica a esse processo, Espinheira (2005) enfatiza que o local de moradia parece evidenciar a determinação de diferenças entre os destinos das pessoas na vida cotidiana, demarcados por sua classe social.

Contudo, as dinâmicas socioespaciais não são estanques e as pessoas não as vivenciam passivamente. Assim, vê-se que, embora enfrentem tais condições, os jovens das periferias constroem projeções de futuro, caminham em direção a objetivos e empregam desejos de construção de uma realidade diferente da atual (Rosendo-dos-Santos, 2018).

Tendo em vista a complexidade envolvida nesse cenário, o presente artigo tem o objetivo de identificar os elementos presentes nos projetos de vida dos jovens e analisar os fatores que contribuem para a construção e realização desses

projetos. O estudo é de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, e teve como participantes jovens integrantes de um projeto social de educação existente em um bairro periférico na cidade de Salvador (Bahia, Brasil). No seu escopo teórico, o trabalho discute os processos educacionais e desenvolvimentais relacionados ao contexto social em questão e à construção de projetos de vida, especialmente a partir das lentes da psicologia cultural da educação.

### **Projetos de vida: por que trabalhar essa dimensão?**

Projetos de vida podem ser definidos como o estabelecimento de objetivos em direção ao futuro, relacionados à identidade do sujeito e valores seus e do entorno (Velho, 2003). Diz respeito ainda à ação do indivíduo de escolher um entre os caminhos possíveis, transformando desejos e fantasias em ações orientadas, que dependem de um campo de possibilidades entrelaçado ao contexto socioeconômico e cultural em que o jovem está inserido (Leão; Dayrell; Batista-dos-Reis, 2011).

A literatura aponta que a construção de projetos de vida se relaciona com a constituição de identidade na medida em que, ao se transpor para o futuro o jovem integra elementos da sua subjetividade ao que pretende vir a ser, reafirmando ou transformando aspectos seus (Oliveira-Pátaro; Amorim-Arantes, 2014). O projeto de vida pode articular distintas características pessoais, dimensões e valores, direcionando-os a uma meta mais ampla a ser atingida (Quinn, 2014). Hill, Burrow e Sumner (2013) apontam que há ainda a construção de uma identidade social nesse processo. Jones (2017) destaca a existência de objetivos que estão para além da dimensão individual e que se manifestam quando o indivíduo participa de projetos ligados à sua comunidade, proporcionando-lhe uma sensação de pertencimento que amplifica seu papel ativo na sociedade.

A construção de projetos de vida pode adquirir uma função protetiva ante os riscos a que juventude se expõe, a exemplo de situações de violência e dependências. Isso porque, de acordo com o trabalho de Machell, Disabato e Kashdan (2016), o senso de propósito poderia conferir ao jovem engajamento em ações que desenvolvam suas potencialidades e comportamentos pró-sociais, como altruísmo e empatia, distanciando-o de comportamentos de risco. Nesse sentido, cultivar projetos de vida se torna um elemento que contribui para a promoção de saúde mental e bem-estar (Bronk, 2012).

As definições apresentadas acima revelam que trabalhar essa temática e fomentar a construção de projetos de vida entre os jovens pode contribuir para o seu desenvolvimento, para o exercício da função cidadã e política, além de funcionar como fator de promoção de saúde e de enfrentamento de risco.

## Método

### Desenho de pesquisa

O presente estudo é de abordagem qualitativa e cunho etnográfico. Foram empregadas as técnicas de observação participante, a entrevista e o método de imagem *photovoice*. A abordagem etnográfica permite compreender fenômenos e comportamentos relacionados a um grupo a partir de suas instituições, comportamentos, relações interpessoais, produções materiais e crenças. É uma metodologia indutiva, personalizada, baseada na pesquisa de campo e pressupõe a interação dialógica entre pesquisador e informantes, além de permitir o uso de diferentes métodos de coleta de dados (Angrosino, 2009).

### Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um bairro periférico de Salvador (Bahia, Brasil) com a colaboração de uma instituição educacional dirigida por uma organização não governamental (ONG). Essa instituição é chamada aqui de “Centro de Educação” e é direcionada à formação complementar de jovens do bairro, com vistas à qualificação educacional e ao desenvolvimento humano da juventude local, com o intuito de auxiliar na transformação do cenário de vulnerabilidade socioeconômica existente.

O Centro de Educação oferecia de forma gratuita cursos de informática, música, matemática, português, teatro, além de grupos de desenvolvimento pessoal mediados por psicólogas, entre elas, uma das autoras deste artigo.

Os jovens frequentavam o Centro de Educação no turno oposto ao horário da escola, em vários dias da semana. O serviço se orientava por objetivos de formação educacional atrelada ao desenvolvimento humano e preconizava que, para além de conteúdos formais de ensino, as aulas e atividades pudessem se configurar como espaço de escuta, expressão, criatividade, reflexão crítica e cooperação.

O Centro de Educação mantinha parceria com os dispositivos territoriais, como escolas, centros religiosos de matrizes diversas e serviços de saúde pública, visando integração com a população e ampliação da oferta de serviços voltados às necessidades da juventude do bairro. Cabe ressaltar que não havia no entorno outra instituição que ofertasse essas opções. Os institutos públicos de formação para jovens se situavam em outras regiões da cidade e eram pouco acessados pela população do referido bairro.

Dessa forma, a instituição se constituía para o território como um dispositivo educacional e desenvolvimental, com a qual os jovens estabeleciam uma relação de pertencimento, em que construía laços de amizade com os pares e mantinham uma relação próxima com os educadores.

## Participantes

A pesquisa contou com a participação de seis jovens entre 14 e 16 anos de idade, do sexo feminino e masculino, da classe popular, frequentadores do Centro de Educação. A seleção da faixa etária foi feita considerando essa uma idade em que os jovens são convocados a pensar sobre o futuro e sobre a própria identidade (Leão *et al.*, 2011). Todos os participantes se autodeclararam negros, estavam na série escolar correspondente à sua idade e residiam com os seus responsáveis.

A escolha dos participantes se deu a partir da adesão às atividades do Centro de Educação. Foram convidados a participar da pesquisa aqueles jovens com maior assiduidade e vinculação com a instituição e com a pesquisadora. Essa configuração de pesquisador e participantes como membros de um grupo é fundamental, considerando-se que a fecundidade dos resultados de uma pesquisa de orientação etnográfica depende dos meios de acesso ao campo e da relação estabelecida entre as partes (Macedo, 2000). Todos os jovens que foram convidados aceitaram participar do estudo e seus responsáveis consentiram, a partir da assinatura do termo de consentimento. Foram assegurados aos participantes o anonimato e foi garantido que eles poderiam retirar sua participação da pesquisa a qualquer tempo, se assim desejassem. A pesquisa seguiu os critérios éticos vigentes na legislação do país e foi submetida ao Comitê de Ética correspondente, do qual recebeu aprovação.

## Coleta de dados

A coleta de dados se iniciou com observações da pesquisadora em campo, buscando interagir com o território e com os jovens do Centro de Educação. Foram identificados aqueles em idade correspondente ao foco da pesquisa e foi feito o convite para a participação. A partir do aceite dos jovens e da autorização de seus responsáveis, foram feitas as entrevistas e, posteriormente, foi utilizado o método *photovoice*.

As entrevistas foram realizadas seguindo o método *walk-along* ou *go-along*, definido como uma forma de entrevista qualitativa em profundidade que consiste em entrevistar o indivíduo caminhando com ele nos contextos em que ele vive, como, por exemplo, no seu bairro ou em outros ambientes que lhe sejam

familiares (Carpiano, 2009; Garcia; Einsenberg; Frerich; Lechner; Lust, 2012; Val-siner, 2017). De acordo com Carpiano (2009), através de perguntas e observação, o pesquisador pode explorar as vivências, interpretações e práticas do entrevistado naquele contexto, permitindo examinar como as dimensões física, social e mental associadas ao território repercutem nos sujeitos ao longo do tempo.

Cada participante era convidado a caminhar com a pesquisadora nos locais do bairro por onde costumava transitar no cotidiano. A entrevista acontecia no percurso por esses lugares e era gravada com a permissão do participante. Seguindo um roteiro semiestruturado, a entrevista continha as perguntas: O que este lugar lhe faz lembrar? O que você sente ao andar aqui? Como você se vê ao se imaginar passando por aqui daqui a alguns anos? Onde você pretende viver futuramente? O que você pensa sobre o seu futuro? Essas perguntas tinham o intuito de explorar as possíveis relações entre o contexto atual de vida e as projeções de futuro dos participantes. Além destas, outras perguntas eram feitas de acordo com o andamento e percurso de cada entrevista.

Em etapa posterior à entrevista, foi utilizado o método *photovoice*, que propõe que os indivíduos possam identificar e retratar seus contextos, comunidades e realidades, narrando sobre eles a partir de fotografias (Wang; Burris, 1997). Foi pedido que os participantes fotografassem objetos, cenários ou qualquer coisa no seu entorno que lhes fizesse pensar no futuro. Em seguida, eles deviam compilar essas fotos e conversar com a pesquisadora acerca dos significados atribuídos às imagens, das circunstâncias em que fizeram as fotos e sobre a experiência de realizar a tarefa. Esse método teve a função de complementar os dados da entrevista, buscando explorar os elementos envolvidos nas projeções de futuro dos participantes<sup>1</sup>.

## **Análise de dados**

Foi feita uma análise descritiva e teórica (Angrosino, 2009) dos dados, que consistiu em realizar uma leitura detalhada das transcrições das entrevistas e, a partir disso, identificar as categorias surgidas, destacar as falas mais representativas e buscar relações de conexão entre as partes, confrontando os achados entre si, comparando-os com os resultados de outros estudos e interpretando-os com base no referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

---

1. Para o presente estudo, foram extraídas as narrativas que acompanharam os diálogos acerca das imagens, por isso as fotografias não são exibidas no texto.

Foram identificadas três categorias de projetos de vida apreendidas das entrevistas com os jovens: projetos de formação/profissionalização; projetos de independência e laços afetivos; e projetos de engajamento social.

## Resultados

A seguir, são descritos os projetos enunciados pelos participantes a partir das categorias identificadas e são discutidos os elementos que viabilizam a construção dos projetos de vida dos jovens, de acordo com a fundamentação teórica deste estudo. Por fim, discutem-se os processos educacionais e desenvolvimentais do contexto comunitário que se relacionam com a elaboração desses projetos, com base nas contribuições da psicologia cultural da educação.

### Projetos de formação e profissionalização

A primeira categoria identificada, que se destacou nas falas de todos os participantes, remete à trajetória e expectativas em torno dos estudos e da vida profissional. Para além desta pesquisa, outros trabalhos também enfatizaram o lugar do diploma educacional e da vida acadêmica para os jovens (Leão *et al.*, 2011; Marsillac-Melsert; Bock, 2015; Plez-de-Melo; Ferreira-Salles, 2020; Santos-Andrade, 2017). Nesses trabalhos, nota-se, no entanto, que os jovens não faziam uma associação nítida entre os conteúdos que estudavam no presente e o alcance de seus planos futuros. Aqui, no entanto, essa relação foi apontada pelos participantes, especialmente por aqueles que estavam se dedicando aos estudos de informática e tinham a intenção de se profissionalizar na área.

Um dos participantes, Otávio<sup>2</sup>, de 16 anos, mencionou que aproveitava as habilidades aprendidas no curso de informática e programação para aplicar aos conteúdos de matemática vistos na escola. Júlio (16 anos), por sua vez, estava buscando se atentar desde já aos conteúdos que cairiam nas provas de concurso que pretendia fazer no futuro. As falas relacionadas a aprender e estudar foram enfatizadas pelos jovens, como parte permanente de seus projetos, como é visto abaixo:

Eu penso em tudo que eu posso aprender. Quando eu penso eu adulta, eu penso: “mano, eu posso fazer um monte de coisa, aprender um monte

---

2. Cumprindo com o compromisso ético de proteger a privacidade e a confidencialidade dos participantes envolvidos neste estudo, são utilizados nomes fictícios em todas as menções aos participantes.



de coisa...” Eu quero ser psicóloga, mas, mesmo com um trabalho, acho que eu nunca quero parar de aprender, tipo, aprender um idioma estranho, tipo latim. (Diana, 15 anos, comunicação pessoal, 04.11.2019)

Os participantes disseram que se sentiam próximos dos cenários de futuro que almejavam. Eles associavam, de modo incipiente, as suas ações no presente com os seus projetos de futuro. Isso revela uma vivência da dimensão temporal de forma contextualizada, não dissociada, embora não linear.

Foi mencionada pelos participantes a ideia de conciliar diferentes profissões, como citou Íris (15 anos), que cogitava cursar psicologia e trabalhar com criação de games. Também Júlio citou uma sequência que procuraria cumprir: “Primeiro eu vou fazer direito pra o concurso da polícia militar, depois eu quero fazer faculdade de engenharia civil, porque polícia aposenta cedo, aí eu vou ter meu salário e poder entrar em uma faculdade que eu goste” (Júlio, 16 anos, comunicação pessoal, 06.11.2019).

Os posicionamentos mencionados sugerem que os jovens, diante da ideia vigente de múltiplos campos de escolha, podem tomar decisões considerando formas de conciliar caminhos distintos e transitar entre eles. Vale ressaltar a presença de um componente originado da concepção neoliberal de que tudo está ao dispor de todos, o que a realidade mostra não se aplicar a todos os grupos sociais. Entretanto, demonstra também o resultado da ampliação de acesso ao ensino médio e superior no Brasil, que não se realizava da mesma forma na geração dos pais e avós desses jovens.

De forma geral, todos os jovens destacaram o lugar central que a continuidade dos estudos, a formação educacional e profissionalização ocupam nos seus projetos. Foi unânime a ideia de cursar o ensino superior, com algumas variações entre participantes, como a possibilidade de fazer um curso técnico antes e trabalhar, a fim de ganhar o próprio salário e, assim, poder custear a formação superior, e outros que já queriam ir direto para a universidade. Alguns citaram que tentariam entrar em programas de estágio que permitissem ter um trabalho de meio período para conciliar com a escola ou cursos futuros.

Assim, todos enfatizaram os estudos como meio de atingir os objetivos de carreira. Com o foco nesse plano, eles relataram que estavam mantendo, ou buscando manter, uma rotina para estudar os conteúdos escolares e extraescolares, estavam fazendo cursos no Centro de Educação e outras instituições para explorar suas afinidades ou adquirir habilidades na área desejada, e seguiam atentando-se a informações e oportunidades de formação.

## Projetos de independência e laços afetivos

A segunda categoria identificada diz respeito aos projetos de se tornar independente e constituir ou manter laços afetivos. Nessa categoria, foi percebido que as projeções dos jovens se relacionavam, em alguma medida, com os planos da família, dos amigos e com as expectativas de instituições e da sociedade do seu tempo, seja de forma a convergir, seja a de se opor.

De modo geral, os projetos de vida dos jovens participantes envolvem desejo de autonomia, de estabilidade financeira e sobreposição do objetivo de carreira à conformação de matrimônio. As entrevistas mostraram uma ênfase no plano de trabalhar para ajudar financeiramente a família e para poder também ser independente desta. Esses casos permitem notar que o desejo de auxiliar financeiramente a família de origem tem ligação com a busca da própria autonomia, pois, uma vez que seus familiares estejam assegurados, os jovens se autorizam a centrar-se nas próprias demandas.

Alguns participantes destacaram que buscavam autonomia como forma de ter uma trajetória de vida diferente daquela vivida por seus familiares. Isso foi percebido no discurso da participante Íris, ao dizer que queria trabalhar para dar uma vida melhor à mãe, a fim de que ela não dependesse mais do marido, que tinha histórico de agredi-la. Essa foi a única jovem a mencionar planos de casamento para “daqui a uns 5 ou 7 anos” e era também a única que vivia um relacionamento sério durante a pesquisa. Ela demarcava a intenção de constituir com o namorado um ambiente diferente daquele no qual vivia com a família.

O tema da maternidade foi citado pela jovem Diana, que afirmou o desejo de adotar uma criança, enfatizando que nunca sentiu vontade de engravidar. Desse modo, percebe-se que as narrativas de Íris e Diana carregam as marcas subjetivas das expectativas de matrimônio e constituição de família atribuídas às mulheres, porém, no sentido de se diferenciar de padrões existentes.

Ainda no campo das relações afetivas, todos os participantes mencionaram a contribuição dos amigos na sua trajetória e destacaram que manter tais amizades era um ponto importante nos seus projetos de vida. Também foi citada a expectativa de conhecer pessoas novas em contextos diversificados, sendo este um plano que eles procuravam executar no cotidiano e esperavam que os novos papéis que fossem assumir no futuro envolvessem laços de amizade satisfatórios. Esse movimento de alargamento da sociabilidade envolve a tensão entre continuidade e mudança (Zittoun, 2007), implicados no processo liminar de manutenção de comportamentos, de afetos, códigos de pertencimento, e de transição para grupos com elementos distintos.

A influência das relações afetivas também foi apontada como forma de suporte à autoconfiança, superação da timidez e reconhecimento de características pessoais, como se nota com a participante Íris. Na etapa do *photovoice*, ela escolheu uma foto sua e uma com suas amigas e sobre isso contou:

Nunca fui de me arrumar, agora eu gosto do meu corpo, cuido do meu cabelo, gosto de ver ele todo arrumadinho, tiro um monte de foto... Meu namorado me ajudou nisso, aí eu fui me incentivando cada vez mais, conversava com a prima dele que tem o cabelo igual ao meu, ela me ensinou vários truques. (Íris, 15 anos, comunicação pessoal, 14.10.2019)

Nesse caso, a ampliação do circuito de sociabilidade incidiu na percepção de si, com conseqüente aumento na autoestima da jovem. O cuidado com o próprio cabelo aparecia em outras narrativas produzidas no Centro de Educação, como um reflexo na constituição subjetiva de negros e negras, que cresciam associando suas características fenotípicas a um padrão de inferioridade, devido à forma como se estabeleceram as relações raciais no Brasil (Miranda, 2004). Assim como Íris, essas meninas passaram ou estavam passando por um processo de reconhecimento de si e da sua identidade racial, questionando as concepções enraizadas nos padrões impostos e passando a ver em si valor positivo de beleza (Borges-Teixeira; Dazzani, 2019).

Cumpramos ressaltar a importância desse processo para a elaboração de projetos de vida, pois, a partir de uma construção positiva de sua autoimagem, os jovens podem sentir-se mais seguros na busca de seus projetos. Para tanto, é fundamental que as instâncias educacionais se esforcem no sentido de desconstruir os estigmas postos sobre a população negra, já que a autoestima, apesar de ser um valor atribuído pelo próprio sujeito, “se constrói a partir da apreensão feita pelo indivíduo de concepções sociais predominantes sobre si e o grupo que o representa” (Nascimento-Sousa, 2005: 115). Na fala de Íris, nota-se a relevância da identificação com as amigas, com o namorado e a prima deste, laços com os quais ela compartilha características e divide o desafio de lidar com as discriminações presentes na sociedade.

Otávio, por sua vez, relatou que, quando percebeu nos amigos certas aptidões, se questionou sobre quais seriam as suas, e percebeu que seu interesse e habilidade se encontravam no campo da ciência da computação. Assim, percebe-se que as relações com os pares são fontes de identificação e referência na juventude, influenciando na mediação do autoconceito, da autoestima e da autoeficácia, funcionando como parâmetro para o jovem avaliar a si mesmo (Araújo-DeSousa; Nuñez-Rodríguez; Antoni, 2014). As características dos rela-

cionamentos passam por mudanças, e os padrões envolvidos nas estruturas sociais de poder e nas relações estão sendo questionados pela juventude. Contudo, as interações e os laços de afeto continuam ocupando lugar relevante na dinâmica de vida e um papel potencial na elaboração e sustentação dos projetos de vida dos jovens.

### **Projetos de engajamento social**

A terceira e última categoria identificada nas narrativas dos participantes remete ao seu papel ativo na coletividade. Foi possível notar uma relação entre a expansão da sociabilidade na vida dos jovens e a integração de posicionamentos socio-políticos e culturais aos seus projetos de vida. Um exemplo pode ser notado na fala de Diana, jovem que demonstrava grande interação nos espaços por onde circulava, e que demarcou o lugar de pautas sociais na sua narrativa:

Na medida que eu fui crescendo, eu percebi que tinha muita coisa fácil de se fazer, tipo plantar uma árvore. (...) Eu penso assim, em coisas que eu gosto de fazer, que vão ajudar, não só as pessoas, mas também o meio ambiente e tal. (Diana, 15 anos, comunicação pessoal, 04.11.2019)

A pesquisa mostrou concordância com Machado-Pais (2018), que afirma que o crescente individualismo na contemporaneidade não impede o surgimento de formas coletivas de participação social, que sustentam uma subjetividade sociocentrada, caracterizada por uma consciência de si relacionada a uma consciência social. Para o autor, os jovens hoje buscam novos espaços de autorealização, fundamentados em compromissos éticos e sociais. Isso porque representam uma geração cosmopolita, pois saem mais, são mais familiarizados com as tecnologias da informação e tecem redes sociais ampliadas. É notório que esse cosmopolitismo não é vivido da mesma forma em todos os grupos sociais, porém vê-se que jovens no contexto da periferia procuram suas formas de se inserir nesse cenário e transitar a par dos movimentos globais.

Ainda que de forma incipiente, os participantes demonstraram que se reconheciam como parte inserida na complexa dinâmica social e se inquietavam a ponto de incluir tais pautas na elaboração dos seus projetos de vida. O fato de se inserirem em uma realidade social caracterizada tanto por lacunas estruturais quanto por grande diversidade não os paralisa, mas sim os convoca a pensar em ações. Foi percebido que as interações dos jovens nos espaços por onde circulam podem fertilizar projetos que ultrapassam a esfera individual e impulsionam metas e comportamentos que têm a capacidade de reverberar em outros grupos.

## Discussão

Os resultados desta pesquisa mostram que projetos de vida, na perspectiva dos jovens, não se limitam aos planos relativos à vida adulta, às intenções de carreira e ao matrimônio. Não se trata somente de planos estabelecidos como metas de longo prazo, mas também dos movimentos inclinados ao futuro imediato e de médio prazo.

Foi possível constatar a presença de projetos articulados, engajados, que subvertem a lógica do que é reservado no discurso social para essa população. Para essa juventude, o campo das escolhas é um meio de produção de subjetividade e desvios dessa lógica, promovendo uma ruptura com concepções cristalizadoras e naturalizantes acerca de suas possibilidades de vida (Chacel-de-Castro; Gastalho-de-Bicalho, 2013). Diante desses resultados, pode-se questionar: O que na trajetória destes jovens auxiliava na construção de projetos de vida? Não se trata de estabelecer uma relação causal, mas de refletir sobre o que é necessário para fomentar o exercício da capacidade humana de projetar-se no futuro.

Neste trabalho, foi possível observar como certos elementos funcionaram como catalisadores dos projetos de vida dos jovens, impulsionando-os e dando-lhes suporte. Um dos fatores destacados pelos participantes foi a participação da família nos seus processos de transição desenvolvimental. Nesses casos, seus projetos de vida eram alimentados e apoiados pela família, o que pode ser visto como um *projeto coletivo*, conforme o conceito de Velho (2003). Percebia-se um esforço integrado dos familiares para viabilizar os planos de formação e as conquistas almejadas pelos jovens, o que, em última instância, representaria mudança para todo o conjunto familiar.

As ações desempenhadas pelos familiares envolviam matricular em projetos como o do Centro de Educação ou outras ONGs e iniciativas do poder público ou privado, bem como os próprios familiares auxiliarem no processo educacional dos jovens. Otávio, por exemplo, relatou que seu pai costumava lhe ensinar matemática no passado, e atribuía a isso o fato de ser bom nas disciplinas de ciências exatas atualmente. Já Marina, de 14 anos, contou que estava pensando em fazer a prova de admissão para um instituto federal e, para isso, sua mãe estava organizando um mutirão de estudos para ela e suas amigas que iriam passar pelo processo seletivo. Júlio, por sua vez, demonstrou na sua narrativa o papel dos seus tios como pessoas que ele tinha como referência, que lhe estimulavam a estudar e com quem conversava sobre os caminhos possíveis a seguir.

Essas famílias demonstravam estar implicadas no projeto de que seus jovens tivessem acesso às oportunidades de educação que não estiveram disponíveis antes. Elas atribuía à educação significados de qualificação, formação pes-

soal, mudança de vida. É reconhecida a relevância de investigar os significados e práticas de participação das famílias com relação à escolarização dos jovens, como um fator que se relaciona com o desempenho acadêmico dos mesmos (Dazzani; Faria, 2009). Nesse sentido, foi notado que tais práticas e significados compartilhados no sistema familiar repercutiam na atribuição de valores dos jovens à escolarização e formação profissional.

Ícaro (16 anos) e Marina (14 anos) tinham irmãos mais velhos já encaminhados na universidade e no mercado de trabalho, e isso apareceu como uma forma de incentivo para que eles percorressem tais caminhos também. Além disso, essas pessoas auxiliavam fornecendo informações sobre como funcionam os mundos da universidade e do trabalho em suas áreas e isso acabava despertando o interesse dos mais novos. Para esses jovens, ver seus irmãos atravessando barreiras impostas era como um símbolo de que eles conseguiriam também, indicando uma aproximação do possível com o existente, a superação da realidade até novos mundos possíveis (Marsico, 2017).

A sociabilidade se configurou como uma dimensão preponderante para a elaboração e sustentação dos projetos de vida dos jovens. Ela se refere à dinâmica das relações tecidas no fluxo do cotidiano, envolvendo os relacionamentos interpessoais e as relações com o tempo e o espaço (Dayrell; Carrano, 2014). Nessa esfera, as amizades representam campo de afetos e também de escolhas, identificação e diferenciação, de modo que a relação com os amigos torna-se parâmetro para o estabelecimento de similaridades e distinções eu-outro e nós-outros. Dessas interações surgem, muitas vezes, formulações de estratégias e recursos para lidar com entraves aos planos, bem como emergem elementos novos que se somam aos projetos iniciais ou que os modificam.

Outro segmento que apareceu como contribuinte na construção de projetos de vida foi a escola. O papel da escola como instância socializadora na vida de crianças e adolescentes é bastante consensual. Através das narrativas dos participantes, viu-se que as experiências dos anos de escolarização propiciaram aos jovens interações com o território, estabelecimento de relações interpessoais, identificação de semelhanças e divergências em relação às pessoas e identificação de predileções, habilidades e dificuldades.

Os participantes mencionaram a relação com professores que dialogavam e incentivavam, tornando-se, então, figuras de referência importantes. Além disso, ressaltavam que essa postura não caracteriza a maioria dos professores. Em verdade, os jovens fizeram muitas críticas às atitudes daqueles que, segundo suas percepções, queriam diminuir os alunos. Esse tipo de conduta reforça a necessidade de que a educação trabalhe a temática de projetos de vida, partindo, primeiramente, da conduta dos educadores, que precisam estar comprometidos

e orientados por uma visão que reconhece a capacidade humana de promover mudanças (Weller, 2014). É crucial ter em mente as concepções epistemológicas que guiam a prática e auxiliam educadores a reconhecerem o potencial da educação (Marsico, 2018b) e, assim, reduzir a incidência de visões deterministas e pessimistas que possam nutrir em relação aos jovens das escolas periféricas.

Apesar dessas ressalvas, os jovens mostraram que reconhecem a escola como parte do caminho necessário a percorrer para obter êxito futuro e para deter conhecimento. O status de uma boa escolarização era algo almejado e valorizado por esses jovens.

Como dito anteriormente, o Centro de Educação cumpria uma função educacional e desenvolvimental no território, acionando um campo afetivo que não era suprido pelas escolas formais. Os jovens desenvolviam uma relação de pertencimento, troca e apropriação com o serviço. Essa relação podia ser observada na forma como eles circulavam pelo espaço físico, em como se apropriavam dele, no modo como formavam laços com amigos, e, sobretudo, no relacionamento com os educadores. É possível afirmar que todos os demais processos educativos, dependiam, em grande parte, da qualidade desse vínculo.

Observa-se que o senso de pertencimento dos jovens ao espaço do Centro de Educação se relacionava com a percepção de serem agentes ativos, com papel relevante na dinâmica da instituição. Para isso, a equipe se utilizava de práticas como dar função de monitoria a alunos de estágios avançados, convidá-los a participar do planejamento de atividades, a preparar os eventos, entre outros.

A construção de projetos de vida demanda espaços de elaboração, em que se tenha tempo de reflexão sobre desejos, habilidades, além da troca de informações e conhecimentos sobre o contexto social onde a pessoa se insere e sobre a realidade que circunda os campos de possibilidades (Leão *et al.*, 2011). Os jovens podiam encontrar esse espaço nas aulas dos professores e nos grupos mediados pelas psicólogas. Desde a matrícula no serviço, os jovens se deparavam com a necessidade de escolher quais os cursos queriam fazer e baseavam essas decisões nos seus objetivos, fossem eles curiosidade por conhecer tais atividades, fossem por identificar que precisavam aprender determinada coisa, fossem mesmo porque conheciam amigos que estavam fazendo certa aula.

Nas atividades, viam-se interpelados a pensar na sua história de vida, nas características pessoais, nas suas preferências, nas coisas com as quais se identificavam e nas que não se identificavam. As vivências impulsionadas pela entrada do centro geravam novas significações, fomentando a delimitação ou compartilhamento de espaços e identidades. Nesse ínterim, a psicologia cultural da educação fornece importantes elementos para melhor compreender de que forma isso acontece, como se discute a seguir.

### ***Scaffolding*: contribuições da psicologia cultural da educação**

A psicologia cultural da educação se dedica a compreender os processos educacionais que se dão nos diversos setores da vida humana, buscando superar barreiras que restringem a ação de aprender e ensinar, para incluir contextos formais e informais e os vários modos de vida na cultura (Marsico; Dazzani; Ristum; Sousa-Bastos, 2015). São estabelecidos como axiomas da psicologia cultural da educação que a educação está a serviço do desenvolvimento futuro; corresponde a um processo complexo no qual os indivíduos se tornam humanos; e, por fim, que a educação opera nos limites entre o real e o possível (Marsico, 2017).

A educação envolve o campo do devir, daquilo que “ainda não é”, operando a partir de um horizonte que nunca é plenamente alcançado, uma vez que, quando se avança na direção da ampliação desse horizonte, ele se desloca e ganha distância novamente (Marsico, 2018a). Nesse campo, os indivíduos fazem inúmeros progressos que podem passar despercebidos pela escola, pela ótica institucional, pois acontecem na fronteira do que ainda não é observável. Conforme expôs Vygotsky (1991), esses processos se dão na zona de desenvolvimento proximal, que corresponde a uma faixa onde estão sendo maturadas as funções em estado embrionário. Tendo em vista essa concepção, interessa não somente a aprendizagem já completada, totalmente expressa, mas também aquilo que está em estado de formação.

Os processos educativos se dão a partir de relações, e não isoladamente. Assim, aquilo que está se desenvolvendo na zona de desenvolvimento proximal requisita a participação do mundo relacional dos sujeitos. Ao considerar os processos que acontecem nessa zona, os educadores podem atuar de forma a proporcionar melhores condições para que o desenvolvimento, que já está em curso, se expresse a nível real (Vygotsky, 1991).

Nesse sentido, educadores e outras pessoas ao redor dos jovens podem atuar facilitando e dando sustentação aos seus processos de desenvolvimento. Estudando isso, Wood, Bruner e Ross (1976) estabeleceram o conceito de *scaffolding*, que corresponde a um procedimento no qual um tutor (pessoa mais velha ou com mais expertise em determinada tarefa) auxilia o novato a resolver um problema ou atingir uma meta que, inicialmente, estaria além de seus esforços, como um andaime auxilia na construção de uma edificação.

O *scaffolding* corresponde, assim, a uma assistência qualificada, que ajuda o aprendiz a se apropriar das habilidades e da confiança necessárias para ultrapassar um limite e se direcionar a novas tarefas e aquisições desenvolvimentais. Há, no entanto, uma condição primordial para isso, que é o aluno ser capaz de reconhecer a resolução da questão, mesmo antes de estar pronto para executá-la



por si mesmo, pois “a compreensão da solução deve preceder a produção” (Wood *et al.*, 1976: 90, tradução própria). Este, além de ser um exercício de formulação de hipóteses e previsão de resultados, é um exercício de imaginação, de antecipação. Por isso, o sujeito precisa ter elementos suficientes que lhe possibilitem enxergar o resultado, caso contrário, não saberá de que modo alcançou a resolução.

Dessa forma, realizar a função de tutor nesse processo não significa fazer pelo aluno, nem tampouco apenas motivar, mas se certificar de que ele tenha os elementos necessários para o alcance da tarefa. Wood *et al.* (1976) estabelecem alguns procedimentos fundamentais do *scaffolding*, como despertar a imaginação e o interesse do educando para a tarefa, reduzir os graus de dificuldade a um nível compatível com o momento do desenvolvimento e auxiliar o aprendiz a manter a direção de realização da proposta, para que não estacione antes de completar seu objetivo. Além disso, inclui demarcar os aspectos da tarefa que são mais relevantes, demonstrando com exemplos o que o indivíduo ainda precisa fazer além do que já foi feito, e ajudar a lidar com as frustrações que surgirem. Assim como os andaimes de uma obra são retirados quando ela está pronta, também no *scaffolding* o tutor compreende que sua presença na tarefa é provisória e seu objetivo é exatamente que ela deixe de ser necessária no momento adequado.

Familiares, educadores, pessoas de referência para os jovens, atuam como *scaffolders*, fornecendo as bases de sustentação para que os sujeitos consigam enxergar o cumprimento de seus objetivos. Em grande parte, seu trabalho consistirá em favorecer a superação ou transformação das limitações do meio social, auxiliando o jovem a antever os caminhos e desafios à sua frente, e buscando recursos no campo que minimizem as dificuldades. Isso é particularmente importante pela premissa que afirma que o aprendiz precisa ser capaz de antecipar o resultado para que possa, então, proceder à sua condução (Wood *et al.*, 1976).

Dessa forma, os planos delineados podem se modificar, podem ser totalmente alterados, porém o horizonte que fora alargado não volta a se reduzir. Projetar envolve a integração de novos elementos no horizonte psicológico (Tateo, 2014) e, portanto, as atribuições de sentido feitas a partir dessa inclusão de elementos leva a negociações com os sentidos anteriormente elaborados. Assim, a construção de projetos configura-se como uma tarefa desenvolvimental que aciona funções de antecipação de futuro, imaginação, tomada de decisões, atribuição de significados, construção de identidade e papel social.

O ato de projetar-se no futuro e construir de projetos de vida pode alterar também a janela de possibilidades (Tateo, 2019) socialmente designada para essa população e fazer questionar os discursos dominantes acerca desse grupo. É necessário ressaltar, contudo, que as transformações que podem ser geradas no âmbito coletivo não devem ser responsabilidade exclusiva de ações individuais.

É importante que existam iniciativas e espaços que operem como *scaffolding*, que possibilitem aos jovens os meios para superar barreiras e alcançar novos estágios de desenvolvimento, através de políticas públicas e atuação engajada da sociedade.

## Considerações Finais

Retomando as questões envolvidas no contexto periférico, convém ressaltar que este é comumente associado aos níveis de violência que apresenta. Reitera Teixeira-de-Andrade (2016) que a organização espacial é uma dimensão importante da ordem social, pois envolve oportunidades e riscos, implica a definição de lugares sociais, aumenta ou diminui as chances das pessoas, seja por questões objetivas, como proximidade ou facilidade de acesso ao trabalho, seja por questões subjetivas, como as discriminações originadas nas representações assumidas sobre os diferentes territórios das cidades. Dessa forma, as perspectivas, os planos, os símbolos e as maneiras de atuar dos jovens estão inevitavelmente atravessadas por suas formas de inserção na cultura, que, por sua vez, tem elementos particulares em cada segmento social.

O território da periferia é permeado por questões que extrapolam sua topografia, que têm origem nas desigualdades e processos de poder macropolítico e econômico. Mas essa não é a única face da periferia, onde germina também enorme diversidade cultural e onde se vê uma riqueza de estratégias desenvolvidas pelas pessoas em seu território na direção de sua educação, desenvolvimento e projeções de futuro.

Esta pesquisa encontrou resultados que vão na contramão do que é atribuído a essa população no imaginário social, que os associa quase exclusivamente à escassez e aos estigmas da pobreza e violência. O que se assume aqui é que quanto mais os jovens encontram espaços a partir de onde podem se projetar no futuro, obtendo sustentação para tal, contando com um *scaffolding*, mais se implicam na sua trajetória desenvolvimental.

Foi possível constatar a necessidade de que pesquisadores, educadores, psicólogos atuantes nesse campo, bem como familiares e pessoas de referência para os jovens, assumam a tarefa de contribuir para tornar o terreno fértil para que os jovens possam projetar, oferecendo sustentação no processo de construção de projetos de vida. Os procedimentos de *scaffolding*, portanto são fundamentais no percurso educacional e desenvolvimental dos jovens, auxiliando na aquisição de confiança em si e nos seus recursos, possibilitando avançar na aquisição de habilidades necessárias para as transições da juventude e, assim, contribuindo na elaboração de projeções de futuro.

Dessa forma, constatou-se que as vivências dos jovens, amparadas e referenciadas pelas instâncias e pessoas que ofereciam *scaffolding* na construção de seus projetos de vida, lhes conferiram alargamento do horizonte psicológico (Tateo, 2014) e possibilitaram visualizar e traçar objetivos de futuro e delineamento de ações e papéis no presente.

Assim, considerando que um dos objetivos da educação seja o de transformar os mundos existentes em mundos possíveis e fazer com que essas possibilidades contenham, em alguma medida, mundos infinitos (Marsico, 2017), entende-se que trabalhar a construção de projetos de vida e oferecer meios para tal, se estabelece como tarefa educacional e desenvolvimental a ser encarada pelas instâncias que lidam com essa juventude.

Por fim, considera-se que este trabalho alcançou seu objetivo, permitindo identificar os elementos presentes nos projetos de vida dos jovens e analisar os fatores que contribuem para a construção e realização desses projetos. Todavia, ressalta-se a relevância de mais pesquisas neste campo, que possam abranger outras populações, visto que este estudo foi realizado em um único campo e com número restrito de participantes, conforme as premissas metodológicas que orientaram a sua condução.

## Referências

1. Akemi-Takeiti, Beatriz; Gonçalves-Vicentin, Maria Cristina (2019). Juventude(s) periférica(s) e subjetivações: narrativas de (re)existência juvenil em territórios culturais. *Fractal: Revista de Psicologia — Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas*, 31(esp.), 256262. [https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i\\_esp/29028](https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29028)
2. Angrosino, Michael (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed.
3. Araújo-DeSousa, Diogo; Nuñez-Rodríguez, Susana; Antoni, Clarissa de (2014). Relacionamentos de amizade, grupos de pares e tribos urbanas na adolescência. Em *Trabalhando com adolescentes: Teoria e Intervenção Psicológica* (pp. 118-131), editado por Habigzang, Luísa Fernanda; Diniz, Eva; Koller, Sílvia. Porto Alegre: Artmed.
4. Borges-Teixeira, Adriele de Matos; Dazzani, Maria Virgínia (2019). Tornando-se negro: tensões subjetivas e culturais na experiência identitária de ser um estudante universitário negro. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 83-102. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3028>

5. Bronk, Kendall (2012). A Grounded theory of the development of noble youth purpose. *Journal of Adolescent Research*, 27(1) 78-109. <https://doi.org/10.1177/0743558411412958>
6. Carpiano, Richard (2009). Come take a walk with me: The “Go-Along” interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. *Health & Place*, 15(1), 263- 272. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.05.003>
7. Chacel-de-Castro, Ana; Gastalho-de-Bicalho, Pedro Paulo (2013). Juventude, território, Psicologia e política: intervenções e práticas possíveis. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(spe), 112-123. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pcp/a/t5LGt5yrjNHD8K7XdhFLXQN/>
8. Dayrell, Juarez; Carrano, Paulo (2014). Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? Em *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 101-133), editado por Dayrell, Juarez; Carrano, Paulo; Linhares-Maia, Carla. Belo Horizonte: Editora UFMG.
9. Dazzani, Maria Virgínia; Faria, Marcelo (2009). Família, escola e desempenho acadêmico. Em *Avaliação Educacional: desatando e reatando nó* (pp. 249-264), editado por Dazzani, Maria Virgínia; Lordêlo, José Albertino. Salvador: EDUFBA.
10. Erikson, Erik (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar (Original publicado em 1968).
11. Espinheira, Gey (2005). Violência e pobreza: janelas quebradas e o mal-estar da civilização. *Caderno CRH*, 18(45), 461-470. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18539/11915>
12. Garcia, Carolyn; Einsenberg, Marla; Frerich, Ellen; Lechner, Kate; Lust, Katherine (2012). Conducting Go-Along Interviews to Understand Context and Promote Health. *Qualitative Health Research*, 22(10) 1395-1403. <https://doi.org/10.1177/1049732312452936>
13. Hill, Patrick; Burrow, Anthony; Sumner, Rachel (2013). Addressing important questions in the field of adolescent purpose. *Child Development Perspectives*, 7, 232-236. <https://doi.org/10.1111/cdep.12048>
14. Jones, Jeffrey (2017). The Development of Youth Purpose Through Community Service and Social Action. *American Secondary Education*, 45(3), 50-67. <https://doi.org/10.1177/0044118X10383647>
15. Leão, Geraldo; Dayrell, Juarez; Batista-dos-Reis, Juliana (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educ. Soc.*, Campinas, 32(117), 1067-1084. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/>

16. Macedo, Roberto Sidnei (2000). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA.
17. Machado-Pais, José (2018). Trajetórias biográficas e novas configurações subjetivas. Em *Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas* (pp. 27-39), editado por Passeggi, Maria da Conceição; Fabri-Demartini, Zeila de Brito; Oliveira-Novaes, Adelina de (orgs). Curitiba: Editora CRV.
18. Machell, Kyla; Disabato, David; Kashdan ,Todd (2016). Buffering the Negative Impact of Poverty on Youth: The Power of Purpose in Life. *Social Indicators Research*, 126(2), 845-861. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0917-6>
19. Marsico, Giuseppina; Dazzani, Maria Virgínia; Ristum, Marilena; Sousa-Bastos, Ana Cecília (2015). *Educational contexts and Borders through a cultural Lens: Looking inside, viewing outside*. Dordrecht: Springer.
20. Marsico, Giuseppina (2017). Jerome S. Bruner: Manifesto for the Future of Education, Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(4), 754-781. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1367597>
21. Marsico, Giuseppina (2018a). Development and education as crossing socio-cultural boundaries. Em *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 302-316), editado por Rosa, Alberto; Valsiner, Jaan. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Marsico, Giuseppina (2018b). The Challenges of the Schooling from Cultural Psychology of Education. *Integr Psych Behav*, 52, 474-489. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9454-6>
23. Marsillac-Melsert, Ana Luísa de; Bock, Ana Mercês (2015). Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 41(3), 773-790. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302>
24. Miranda, Maria Aparecida (2004). *A beleza negra na subjetividade das meninas – “Um caminho para as Mariazinhas”: Considerações psicanalíticas*. (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
25. Nascimento-Sousa, Francisca Maria do (2005). Linguagens escolares e reprodução do preconceito. Em *Educação antiracista: caminhos abertos pela lei federal n.º 10.639/03* (pp. 105-120). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD). Recuperado de [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=16224](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224)

26. Oliveira-Pátaro, Cristina de; Amorim-Arantes, Valéria (2014). A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 145-156. <https://doi.org/10.1590/1413-7372189590014>
27. Piaget, Jean (1999). *Seis estudos de psicologia*. (24<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária (Original publicado em 1964).
28. Plez-de-Melo, Luciano; Ferreira-Salles, Leila Maria (2020). Escola, juventude e perspectivas de futuro: alguns apontamentos. *Cadernos CEDES*, 40(110), 86-96. Epub 17 abril 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/cc220118>
29. Quinn, Brandy (2014). Other-Oriented Purpose: The Potential Roles of Beliefs About the World and Other People. *Youth & Society*, 46(6), 779-800. <https://doi.org/10.1177/0044118X12452435>
30. Rosendo-dos-Santos, Shyrlei (2018). Os projetos de vida dos jovens da maior favela carioca, a maré. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, 9(1), 81-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/7021/702176888009.pdf>
31. Santos-Andrade, Sandra dos (2017). O que fazer no ano que vem? Articulações entre juventude, tempo e escola. *Educação em Revista*, 33, e158274. <https://doi.org/10.1590/0102-4698158274>
32. Tateo, Luca (2014). Beyond the self and the environment: The psychological horizon. In *The catalyzing mind, Beyond Models of Causality* 223- 237), editado por Cabell, Kenneth; Valsiner, Jaan. Nova York: Springer.
33. Tateo, Luca (2019). The inherent ambivalence of educational trajectories and the zone of proximal development with reduced potencial. Em *Educational Dilemmas: A Cultural Psychological Perspective*, 1-21. Editado por Tateo, Luca. Nova York: Routledge.
34. Teixeira-de-Andrade, Luciana (2016). Espaço metropolitano no Brasil: nova ordem espacial? *Caderno CRH*, 29(76), 101-118. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792016000100007>
35. Valsiner, Jaan (2017). *From Methodology to Methods in Human Psychology*. Springer.
36. Velho, Gilberto (2003). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
37. Vygotsky, Lev (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
38. Wang, Caroline; Burris, Mary (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behaviour*, 24, 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>

39. Weller, Vivian (2014). Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. Em *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 135-154), editado por Dayrell, Juarez; Carrano, Paulo; Linhares-Maia, Carla. Belo Horizonte: Editora UFMG.
40. Wood, David; Bruner, Jerome; Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
41. Zittoun, Tania (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15(2), 193-211. <https://doi.org/10.1177/110330880701500205>

### **Ayla Arapiraca Galvão**

Doutoranda em psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA, Brasil). Psicóloga. Professora assistente da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP, Brasil).

Email: aylagalvao@gmail.com

### **Giuseppina Marsico**

Professora da Universidade de Salerno, Itália. Pesquisadora visitante na Universidade de Harvard, Estados Unidos da América. Professora visitante na UFBA. Professora associada na Universidade de Oslo, Noruega e na Universidade de Aalborg, Dinamarca. Presidente eleita da American Psychological Association-Division 52 International Psychology e presidente da European Society of Psychology Learning and Teaching (ESPLAT). Email: gmarsico@unisa.it