

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Adolescentes de um núcleo de assistência psicossocial: do
conhecimento de seu universo à intervenção para a promoção de
desenvolvimento**

FABIOLA PERRI VENTURINI

**Tese apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão
Preto da USP, como parte das
exigências para a obtenção do título de
Doutor em Ciências, Área: Psicologia.**

RIBEIRÃO PRETO

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

FABIOLA PERRI VENTURINI

**Adolescentes de um núcleo de assistência psicossocial: do
conhecimento de seu universo à intervenção para a promoção de
desenvolvimento**

Tese apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão
Preto da USP, como parte das exigências
para a obtenção do título de Doutor em
Ciências, Área: Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Helena Lima Caldana

RIBEIRÃO PRETO

2009

Autorizo a reprodução total ou parcial desta tese para fins acadêmicos, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Venturini, Fabiola Perri

Adolescentes de um núcleo de assistência psicossocial: do conhecimento de seu universo à intervenção para a promoção de desenvolvimento. Ribeirão Preto, 2009.

224p.: il.; 30cm

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e Educação.

Orientadora: Caldana, Regina Helena Lima

1. Adolescência; 2. Desvantagem econômica; 3. Promoção de desenvolvimento.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fabiola Perri Venturini.

Adolescentes de um núcleo de assistência psicossocial: do conhecimento de seu universo à intervenção para a promoção de desenvolvimento

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Ciências, Área: Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

À querida Prof. Dra. Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves
(In memoriam)

Pelos anos de convivência e orientação, pela profissional exemplar comprometida com o crescimento e desenvolvimento humano, por partilhar comigo sua maneira especial de viver. Que sua ausência física seja amenizada pela presença de suas idéias. Saudades...

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Regina Helena Lima Caldana, por ter prontamente me acolhido acadêmica e emocionalmente, pelas orientações preciosas e encorajamento, pelas conversas, pela paciência, enfim pela parceria ao longo desse processo.

Aos meus pais Vera e Antonio, minha base, estrutura, origem. Por possibilitarem que eu me tornasse quem sou hoje, por toda confiança e amor que sempre encontrei em vocês. E a minha irmã Francine, por ser minha companheira, confidente, por suprir minhas ausências na família nos momentos mais atribulados.

Ao Pablo, pela ajuda incansável, por estar pacientemente ao meu lado, por ser meu refúgio. Você foi imprescindível para que eu pudesse concluir essa etapa de minha vida.

Aos meus sogros, Leda e Levino, pessoas muito queridas, profissionais brilhantes. Obrigada por doarem um pouco de sua experiência, pelo apoio, encorajamento e compreensão de nossas ausências.

Aos meus tios Elsa e Roberto e às minhas primas Paloma e Natália, pelo apoio incondicional, por estarem sempre ao meu lado.

À família da professora Zélia pela convivência agradabilíssima, e em especial, à Paola pelas contribuições, disponibilidade e palavras afetuosas.

Aos meus amigos, tantos e tão queridos, especialmente à Ludimila, Gisele, Neiva, Luciana, Raquel, Sérgio, Felipe e Dário pelo apoio, conversas, risadas e opiniões que tornaram melhor meu caminho. E a Mirian e Vanessa, amigas da pós com as quais dividi muito dessa experiência.

A Alessandra, por me auxiliar durante a coleta de dados, realizando um ótimo trabalho.

À Izilda por sempre providenciar com presteza os materiais e informações que me foram necessários e à Márcia, pela revisão das referências bibliográficas.

Ao programa de pós-graduação da FFCLRP-USP.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Em especial, à diretoria e funcionários do Núcleo em que foi realizada a pesquisa pela disponibilidade, abertura e interesse em sua realização. Sobretudo aos adolescentes que participaram do estudo por compartilharem parte de suas vidas comigo e por possibilitarem que eu aprendesse tanto.

A pobreza da experiência não é a expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a emergência de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão que podemos identificar e valorizar.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

VENTURINI, F. P. **Adolescentes de um núcleo de assistência psicossocial: do conhecimento de seu universo à intervenção para a promoção de desenvolvimento.** 224 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2009.

Estudar a fase da vida denominada adolescência tem se mostrado de grande relevância, sobretudo diante da necessidade de estabelecer programas que visem à promoção do desenvolvimento saudável, sendo fundamental que se possam obter informações diretamente das populações frente às quais se pretende atuar. Nessa direção, o objetivo desse trabalho foi conhecer o universo de adolescentes que freqüentavam um Núcleo de Assistência Psicossocial em um bairro popular de Ribeirão Preto - SP, propor e implementar intervenção voltada para promoção de seu desenvolvimento. A pesquisa constituiu-se em um estudo transversal, qualitativo, desenvolvido na modalidade de uma investigação-ação e que foi planejada a partir do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, que enfatiza a necessidade do estudo do desenvolvimento no contexto. O trabalho foi constituído de duas fases. A fase 1 teve por objetivo a investigação de como são percebidos os contextos de convivência, sendo eles: família, escola, amigos, bairro em que moram e o núcleo. Esta etapa da pesquisa visou também fazer um levantamento de necessidades a partir da ótica do próprio adolescente. Participaram 32 adolescentes de ambos os sexos, com idade entre 11 e 15 anos, que freqüentam o referido núcleo no período contrário ao da escola. Os instrumentos para a coleta de dados foram: 1) Questionário Pré-A, que visa avaliar as percepções sobre família, escola e amigos, e 2) entrevista semi-estruturada sobre os temas investigados pelo Pré-A, acrescentando-se as percepções sobre o bairro e o núcleo. Os resultados mostraram que a percepção desses ambientes é de maneira geral positiva. Um dado que se mostrou relevante foram os relatos de incômodo com as brigas e com os comportamentos dos colegas; além de uma visão negativa dos conflitos presenciados em casa. Quanto ao núcleo, consideraram que promove mudanças nos comportamentos e cotidiano, mostrando que, para eles, esse espaço tem uma função positiva. Considerando-se os resultados obtidos foi planejada a intervenção (fase 2) que focalizou duas questões: a sexualidade na adolescência e o relacionamento entre pares. Nessa fase foram realizados encontros semanais com 15 adolescentes que participaram da fase 1. Os encontros foram caracterizados pelo estímulo a participação ativa dos adolescentes, pela proposta de uma interação positiva com e entre eles e pela valorização das características positivas dos participantes. A coleta de dados deu-se a partir de: 1) observação, 2) diário de campo, 3) preenchimento da Ficha de Avaliação pelos adolescentes a cada encontro e 4) uma entrevista final com os participantes. Os resultados apontaram a melhora do relacionamento entre os adolescentes e a valorização das informações adquiridas sobre adolescência e sexualidade. A partir da análise dos resultados considerou-se que pesquisas nessa perspectiva, utilizando a interação positiva como instrumento de intervenção e partindo-se das necessidades e potencialidades dos participantes, podem auxiliar na implementação de intervenções mais eficazes além de possibilitar que os indivíduos se tornem mais cientes e possam se apropriar de suas competências.

Palavras-chave: Adolescência; Desvantagem econômica; Promoção do desenvolvimento; Núcleo de assistência psicossocial.

ABSTRACT

VENTURINI, F. P. **Adolescents of a psychosocial assistance institution: from the knowledge of their universe to a intervention to promote development** 224 f. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2009.

Studying the stage of the life called adolescence has been showing of great relevance, specially face to the need of establishing programs that aim the promotion of healthy development, and still have fundamental importance the possibility of obtaining information directly from the population were one aims to intervene. The objective of this study was to know the universe of the adolescents that attend a psychosocial assistance institution and collaborate to the promotion of their development through the proposition and execution of an intervention program. This research is a transversal, qualitative, developed as a investigation-action and based on a Bioecological Model of Human Development, which emphasizes the need of the study of development in the context. This research has two stages. The first stage (stage 1), had as objective the investigation of how are experienced the contexts of living of adolescents from a assistance institution in a low income neighborhood in Ribeirão Preto - SP, being then: family, school, friendship, neighborhood where they live, and the institution. This stage also has the objective of surveying their needs. Thirty two adolescents with age from 11 to 15 years old that attend the institute in the period contrary to the school, took part in the research. Data were registered by two instruments: 1) Pre-A Questionnaire, that aims to evaluate the perceptions towards family, school and friendships, and 2) interview that added to Pre-A their perceptions about the neighborhood and the institution. Results showed that their perception of those environments is, in a general manner, positive. One data has shown relevant was the disturbance with the fights/conflicts and with the behavior of the peers; and it was identified a negative perception of the conflicts experienced at home. As for the institution, it has promoted changes in the everyday behavior of the youth, showing that, to them, this space has a positive function in their lives. Based on these results, it was proposed the intervention (stage 2) that focused two issues: the sexuality in the adolescence and the peers relationship. In this stage fifteen weekly meetings were realized with the participants of the first stage. The meetings were characterized by the incentive to active participation, by the proposal of a positive intervention with them and the valorization of their positive characteristics. The data were registered from: 1) observational data during the meeting by one observer, 2) observational data after the meeting, by the researcher, 3) Evaluation Form filled by the adolescents at the end of each meeting and 4) a final interview with the participants. The results show a enhancement of the relationship between the adolescents and the valorization of the information learned about adolescence and sexuality. From the result analysis its considered that researches in this perspective, using positive interaction as a instrument of intervention, and considering the needs and potentialities of the participants, may help in implementing more efficient intervention and allow that individuals become more aware and may earn their competencies.

Key-words: Adolescence; Economical disadvantage; Development promotion; Psychosocial assistance institution.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1. Adolescência: características gerais.....	21
1.2. O Modelo Bioecológico de Bronfrenbrenner	29
1.3. Adolescência e Risco	36
1.4. Adolescência, resiliência e promoção do desenvolvimento	48
2. OBJETIVOS.....	67
3. MÉTODO	69
3.1. O local da pesquisa: contato inicial e informações sobre a instituição.....	70
3.2. As etapas da pesquisa	75
3.2.1. Fase 1	75
3.2.1.1. Participantes.....	75
3.2.1.2. Estratégias utilizadas para a coleta de dados	76
3.2.1.3. Procedimento de coleta de dados.....	77
3.2.1.4. Análise de dados	78
3.2.2. Fase 2	79
3.2.2.1. Etapa 1 – Mapeamento de estratégias de trabalho.....	80
3.2.2.1.1. Participantes.....	83
3.2.2.1.2. Planejamento dos encontros.....	84
3.2.2.2. Etapa 2 – Intervenção	85
3.2.2.2.1. Adolescência e Sexualidade.....	85
3.2.2.2.2. Relacionamento entre pares.....	89
3.2.2.2.3. Avaliação Final.....	93
3.2.2.2.4. Devolutiva com os profissionais.....	93
4. RESULTADOS	95
4.1. Fase 1	95
4.1.1. Participantes: Dados Sócio-Demográficos	95
4.1.2. Questionário Pré-A	98
4.1.3. Entrevista semi-estruturada.....	107
4.1.4. Considerações sobre os resultados da Fase 1.....	119
4.2. Fase 2	120
4.2.1. Etapa 2	120
4.2.1.1. Adolescência e Sexualidade.....	120
4.2.1.2. Relacionamento entre pares.....	134
4.2.1.3. Avaliação final - Entrevista baseada na Técnica do Incidente Crítico.....	144
4.2.1.4. Devolutiva com os profissionais.....	149
5. DISCUSSÃO.....	151
5.1. Os adolescentes participantes da pesquisa.....	151
5.2. A intervenção em questão.....	164
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
ANEXOS.....	191

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho procurou contemplar uma forma de pensar o ser humano que vem sendo construída ao longo de minha trajetória acadêmica. A primeira vez que me deparei claramente com essa forma de pensar foi durante a realização de minha monografia de conclusão de curso, cujo título foi: “Família, Violência e Futuro na ótica de crianças e adolescentes vitimizados”. A idéia que permeou o trabalho foi conhecer o fenômeno da violência doméstica a partir do relato dos próprios adolescentes envolvidos em tais situações. Essa experiência reforçou meu interesse pelo trabalho com crianças e adolescentes, sobretudo, o desejo de desenvolver algum projeto que estivesse diretamente relacionado à escuta de tal população.

Ao ter um olhar mais maduro sobre essa experiência e agregar outras, vivenciadas durante meu curso, pude perceber de fato (e não apenas teoricamente) que o ser humano tem uma capacidade imensa de se adaptar e se desenvolver mesmo em condições muito adversas.

O trabalho realizado durante esses anos de mestrado e posteriormente doutorado direto, teve como base essa visão do ser humano. Creio que acima de tudo trata-se de uma postura de respeito pela pessoa diante da qual se está, pela sua própria cultura e maneira de entender o mundo. Dessa forma, o contato com o outro sempre traz mudanças e desenvolvimento para as partes envolvidas, inclusive quando essas partes referem-se a pesquisador e participante da pesquisa.

A princípio este trabalho foi proposto prevendo, inicialmente como pesquisa no grau de mestrado, uma investigação sobre os contextos em que viviam os adolescentes participantes a partir de seu próprio ponto de vista, visando identificar caminhos para uma proposta posterior de intervenção que seria discutida com os responsáveis pelo

núcleo. Contudo, ao longo dessa primeira fase, a idéia de não apenas propor, mas também executar uma intervenção foi se consolidando.

Partindo-se dessas colocações e do fato da instituição já estar aberta a uma continuidade do projeto, optou-se pela elaboração de uma proposta de intervenção e de solicitação da mudança de nível de mestrado para doutorado (cuja avaliação deu-se em dezembro de 2004).

A proposta foi ter alguns eixos norteadores da intervenção, baseados principalmente no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) e na visão (compartilhada por Bronfenbrenner) enfatizada atualmente pela Psicologia Positiva (SELIGMAN; CSISKSZENTMIHALYI, 2000) que visa uma mudança no foco da Psicologia, abandonando uma preocupação centrada apenas em reparar o que está ruim na vida das pessoas para também construir, identificar e reforçar qualidades positivas que elas possuem como alternativa para a prevenção e intervenção; sendo que esses eixos poderiam se modificar ao longo do processo se houvesse necessidade. Além disso, os objetivos contemplavam não apenas a melhora do relacionamento entre os adolescentes, mas também a tentativa de aprimorar a prática do trabalho com os participantes.

Ao final do estudo, ficou claro que esses adolescentes, especialmente em condições propícias tanto ambientais quanto emocionais (através do estímulo e conhecimento de suas habilidades) são propensos ao planejamento e envolvimento em atividades que trazem benefícios tanto individuais quanto para o grupo, bem como para a comunidade a que pertencem.

Por fim, falar sobre essa experiência é antes de tudo falar sobre desenvolvimento humano, pois ao longo dessa trajetória pude verificar transformações não apenas nos participantes da pesquisa, mas as verifiquei de forma profunda em mim, como

profissional e, sobretudo como pessoa. Não só observei a capacidade humana de descobrir, desenvolver e usufruir suas potencialidades, como pude experimentar tudo isso ao mesmo tempo em que os participantes o faziam.

Após essa apresentação, segue a descrição do trabalho realizado, iniciando-se pelas características gerais da adolescência, fase em que se encontravam os participantes da pesquisa.

1.1. Adolescência: características gerais

Essa pesquisa se insere numa perspectiva de desenvolvimento, abordando, em especial os períodos denominados: puberdade e adolescência. Muito tem sido falado sobre adolescência, desde se trabalhar a conceituação desse período da vida, até se buscar elaborar políticas públicas que possam responder de forma adequada às necessidades presentes após o término da infância e antes da entrada na fase chamada de juventude.

A literatura sobre a divisão dos diferentes períodos da vida segundo faixas etárias específicas, e no presente caso, da Puberdade, Adolescência e Juventude, mostra-se bem diversificada, quer seja ela baseada numa perspectiva de desenvolvimento, ou nas regras estabelecidas pelas legislações dos países focalizados.

No Brasil, o Ministério da Saúde e o Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), adotam o critério proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que entende que a adolescência é uma fase de desenvolvimento compreendida entre os 10 e os 19 anos (TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2002). Contudo, as próprias autoras discutem a adequação de se entender a adolescência como um período

que se acaba em uma idade determinada, citando inclusive, algumas publicações da própria OMS que assumem que a juventude vai até os 24 anos.

Na mesma direção, Luz e Silva (1999) e Chaves Júnior (1999) consideram mais adequado falar sobre adolescências afim de que se possa reconhecer o caráter de pluralidade presente nessa fase da vida que é delimitada pela realidade em que se insere. Os autores discutem que, pela conceitualização geracional, o termo juventude, segundo as Nações Unidas teria como idade mínima 15 anos e como idade máxima 24 anos, mas assinalam que existe a possibilidade de cada país definir a sua “faixa jovem”, de acordo com a sua realidade.

Dessa forma, em termos gerais, o que se tem considerado sobre a adolescência é que as transformações biológicas sejam universais, enquanto as psicológicas e relacionais possam variar de acordo com a cultura e com o indivíduo em questão (ZAGURY, 1999), e inclusive são influenciadas direta e indiretamente por contextos importantes que o adolescente faz parte como a família, a escola e o grupo de amigos (PETERSEN; LEFFERT, 1995; BRONFENBRENNER, 1996).

A delimitação exata do início dessa fase é difícil e o mesmo ocorre com o seu fim, sendo considerado adulto jovem o indivíduo que já tenha estabelecido uma identidade sexual e tenha a possibilidade de estabelecer relações afetivas estáveis, que já seja independente economicamente, que tenha seus valores morais próprios e desenvolva uma relação de reciprocidade com a geração precedente (OSÓRIO, 1989).

As transformações físicas, psicológicas e sociais são indissociáveis e irão compor todo processo maturativo biopsicossocial do indivíduo (OSÓRIO, 1992), nesse sentido, segundo Osório (1989), a adolescência é “(...) *um complexo psicossocial, assentado em uma base biológica(...)*” (p. 12) .

À fase das grandes transformações biológicas dá-se o nome de puberdade e ocorre por volta dos 12 anos de idade nos meninos e dos 10 anos nas meninas, até mais ou menos os 15 anos para ambos. Essas mudanças físicas podem durar de um ano e meio a seis anos, sendo que a média de tempo, deste período, é de quatro anos (PETERSEN; LAFFERT, 1995). Embora se observem diferenças, tanto para os meninos como para as meninas, essa fase é marcada pelo estirão do crescimento e desenvolvimento de características sexuais secundárias (BIASOLI-ALVES, 1992), culminando com a ovulação nas meninas e com a espermatogênese nos meninos (WROBEL, OLIVEIRA, MANO; 1998).

Quanto às diferenças dessas transformações em meninos e meninas, alguns pesquisadores (CONGER, GALAMBOS, 1996; ALSAKER, 1995; WROBEL, OLIVEIRA, MANO; 1998) destacam que as mudanças ocorridas na puberdade são desconfortáveis para ambos os sexos, pois exigem uma adaptação ao novo corpo, podendo haver diferenças individuais e culturais. Um exemplo é a questão do ganho de peso e massa muscular, que na nossa cultura, especialmente se acontece precocemente, são transformações mais valorizadas em homens do que em mulheres. Apesar desses desconfortos iniciais, essas sensações tendem, em sua maioria, a diminuir com o tempo e o que se pode dizer é que as transformações físicas da puberdade acabam influenciando a imagem corporal e a auto-estima dos adolescentes.

Juntamente com o desenvolvimento puberal, o adolescente apresenta também mudanças psicológicas que irão compor a sua sexualidade (OSÓRIO, 1989). Para esse autor, a sexualidade é um elemento estruturador da identidade adolescente, sendo que nesse processo a imagem corporal é de extrema importância. Porém, as constantes mudanças ocorridas no corpo dos adolescentes podem causar conflitos entre a imagem idealizada e a real, ainda mais se considerarmos a imagem ideal que tem sido veiculada

pela mídia e pela sociedade atual, com corpos perfeitos de padrões que são impossíveis de seguir para a maioria dos adolescentes com desenvolvimento normal.

Barros (2002) destaca três tarefas importantes quanto à sexualidade adolescente: a construção e consolidação da identidade sexual, compreendida pela autora como a convicção e o sentimento de ser homem ou mulher; a definição dos papéis sexuais, que são ligados principalmente ao contexto sócio-cultural do qual os adolescentes fazem parte; e o que, segundo esses padrões, diz respeito às condutas esperadas dos homens e mulheres. Estes papéis podem se modificar de acordo com a época, local e grupo que abrigam os adolescentes, mesmo que dentro de uma mesma cultura.

Por fim, ainda segundo Barros (2002), é na adolescência que ocorre a vivência da orientação sexual, tratando-se da orientação do desejo que tanto pode ter como objeto pessoas do sexo oposto, como do mesmo sexo ou ambos. Todas essas questões acabam trazendo descobertas importantes e algumas vezes causam angústia e conflitos nos adolescentes, principalmente se suas escolhas e sentimentos não são aceitos no grupo familiar, escolar e de pares.

Quanto às aquisições cognitivas, tem-se que os adolescentes a partir dos 11 anos de idade, aproximadamente, desenvolvem o pensamento abstrato, a capacidade de planejamento e o uso da lógica dedutiva (ALVES, 1998). Ou seja, o pensamento passa do real para o possível e assim o adolescente passa a lidar com muitas possibilidades possíveis ao mesmo tempo (BIASOLI-ALVES, 1992).

Huffman, Vernoy e Vernoy (2003) ao comentarem as aquisições cognitivas dos adolescentes à luz da teoria de Piaget, destacam que a partir dessas mudanças o indivíduo tem condições também de explorar seus próprios valores e crenças e compará-los com o de seus pais, amigos e professores.

Algumas situações problemáticas no que tange a conflitos no relacionamento com o outro, podem ocorrer em decorrência dessas aquisições, principalmente em sua fase inicial. Isso acontece porque os adolescentes, muitas vezes fascinados pela suas possibilidades de abstração, reflexão e generalização tendem a ter maior independência intelectual e de opiniões e então os pais que até então detinham a verdade absoluta passam a ser questionados com frequência, trata-se da onipotência pubertária (ZAGURY, 1999).

Outras situações levantadas por Huffman, Vernoy e Vernoy (2003) são decorrentes do que eles nomearam de egocentrismo adolescente, que pode se manifestar em dois pólos opostos: um que é caracterizado por uma inabilidade de se diferenciar do outro, acreditando que as pessoas devem ter o mesmo pensamento que eles; e o outro que é manifestado através de uma diferenciação muito acentuada das idéias e pensamentos dos demais. Essas manifestações normalmente tendem a diminuir e até mesmo desaparecer com o tempo, além disso, trata-se de um momento muito rico e que se bem compreendido colabora muito para a promoção de um desenvolvimento saudável.

Em termos psicossociais, a tarefa principal da adolescência é o estabelecimento de uma identidade pessoal que se refere às representações de si mesmo, a coordenação das próprias experiências, apresentação de si diante dos demais e a existência de projetos e expectativas de futuro (FIERRO, 1995a).

Segundo esse autor, a identidade é de natureza psicossocial uma vez que o adolescente cria uma imagem de si mesmo que é influenciada pela maneira como percebe que as pessoas o vêem, além de se comparar com elas e com alguns critérios que considera importantes.

Nesse sentido, na adolescência o reconhecimento por parte do outro e principalmente a aceitação de sua identidade por pessoas significativas promovem uma visão positiva de si mesmo; então, o fazer parte, integrar e se sentir aceito pelo grupo de pares é central, pois ao mesmo tempo em que vai se tornando mais independente em relação à família (pois continua sendo influenciado pelas suas normas, aprovações, desaprovações) ele estabelece contatos estreitos com os amigos (BIASOLI-ALVES, 1992). A relação com os pares e as relações de amizade mais próxima com alguns é fator importante para o desenvolvimento saudável em todas as fases da vida, sendo que conforme as habilidades cognitivas do indivíduo vão se aprimorando, o potencial para relacionamentos mais complexos com seus pares aumenta (ASHER; ERDLEY; GABRIEL, 1994; MANGRULKAR; WITHMAN; POSNER, 2001).

Segundo Lisboa e Koller (2003) a amizade pode ser entendida como uma interação voluntária, recíproca entre dois ou vários indivíduos. Asher, Erdley e Gabriel (1994) salientam que na adolescência as relações de amizade têm duas funções principais: a vivência da intimidade e o suporte social. O fato de ter amigos com quem compartilhar seus segredos, dúvidas e aspectos particulares de si mesmo e a confiança que emerge nessa relação faz com que o adolescente sinta-se mais seguro para enfrentar crises e mudanças ao longo de sua vida (LISBOA; KOLLER, 2003). Além disso, as autoras destacam o papel da amizade no desenvolvimento cognitivo e sócio-cognitivo, visto que entre amigos os indivíduos podem aprender e praticar várias habilidades sociais como compartilhar, cooperar e lidar com conflitos (LISBOA; KOLLER, 2003; ASHER; ERDLEY; GABRIEL, 1994).

Durante a infância, normalmente o grupo de amigos é proveniente da vizinhança e o relacionamento ocorre prioritariamente entre indivíduos do mesmo sexo, já na adolescência percebe-se o crescente interesse por pessoas do sexo oposto, além disso

tem-se a convivência dos indivíduos em grupos maiores, provenientes principalmente da escola. Tais grupos apresentam características próprias (por exemplo os *nerds*, *emos*, roqueiros, etc) e essas características interferem na forma como são vistos e tratados pelos demais (DOWNS; ROSE, 1991; PETERSEN; LEFFERT, 1995; CONGER; GALAMBOS, 1996). A necessidade de aceitação pelo grupo na infância, é suprida pela participação em grupos de pares enquanto que na transição para a adolescência emerge a necessidade de intimidade, conforme salientado anteriormente, que é preenchida por amigos sensíveis às necessidades do outro e pela satisfação mútua dessas necessidades (BAGWELL; NEWCOMB; BUKOWSKI, 1998).

É importante destacar que os atributos da pessoa em desenvolvimento influenciam a forma como o ambiente responde a ela (BRONFENBRENNER, 1992). Nessa direção, Conger e Galambos (1996) afirmam que as características da personalidade do adolescente, suas habilidades cognitivas e seu comportamento social acabam dificultando ou facilitando sua aceitação no grupo de pares. De forma a complementar essas informações, Barrett, Webster e Wallis (1999) consideram que a auto-estima e as crenças sobre si mesmo têm um papel muito relevante no relacionamento com pares porque mesmo que alguns indivíduos possuam habilidades de interação apropriadas, sentimentos de insegurança resultantes de uma percepção negativa de si podem inibir a expressão de comportamentos pró-sociais.

Quanto às influências externas, para Shaffer (2005), os pais ao determinarem o ambiente no qual o filho irá viver, automaticamente estão interferindo na sua rede de amizades, sobretudo no decorrer da infância. Ainda em relação aos pais Bronfenbrenner (1992) afirma que a suscetibilidade à influência dos pares está mais presente em filhos que têm pais ausentes uma vez que os jovens mais vulneráveis a ela costumam descrever seus pais como menos afetuosos e firmes quanto à disciplina. Além dessas

questões, o ajustamento de crianças e adolescentes ao grupo de pares apresenta relação com outras circunstâncias ou eventos estressantes que podem ocorrer na vida desses indivíduos, como a pobreza, pertencer a uma minoria racial e, retomando a questão familiar, o desemprego e divórcio dos pais e situações de abuso e negligência na família (ASHER, ERDLEY E GABRIEL, 1994; LISBOA; KOLLER, 2003).

Por fim, é importante frisar que as interações sociais têm papel fundamental no desenvolvimento moral, que está interligado a outras temáticas da adolescência: a adoção de valores relaciona-se com a identidade pessoal, o senso de cooperação e a reciprocidade são influenciados pelo estabelecimento de relações de igualdade com os companheiros, além da necessidade de um desenvolvimento cognitivo que permita ao adolescente assumir a perspectiva do outro (FIERRO, 1995b, LUSTOSA, 2005).

Lustosa (2005) destaca ainda que o desenvolvimento moral e a moral pró-social além de serem influenciados por fatores inter-relacionados como aqueles provenientes da pessoa - os processos cognitivos, afetivos e motivacionais que permeiam as experiências de socialização – sofrem influência também dos ambientes nos quais a pessoa está inserida como a família, a escola, a cultura e a sociedade. O papel do ambiente nesse processo é essencial sendo:

[...] preciso então que o ambiente assuma um indivíduo em fase de vir-a-ser, dê a ele tempo para que sua identidade apareça e ele firme o seu conjunto de valores e normas, sendo capaz de se auto-dirigir nas mais diversas situações (BIASOLI-ALVES, 1992, p. 31).

Essas considerações gerais, acerca dessa fase da vida denominada adolescência, demonstram se tratar de um assunto bastante complexo e o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner contribui para a compreensão dos aspectos investigados nesse trabalho pois trata-se de um modelo que tem como objeto de estudo o ser humano como ser social e inserido em um contexto natural (BRASIL et al. 2006), sendo que a ênfase é na

interação entre a pessoa e o ambiente em que ela vive, assumindo que o indivíduo não é um ser passivo que apenas sofre o impacto do que acontece no meio em que ele vive, mas é capaz de influenciar esse meio, tratando-se de uma interação recíproca (NEIVA-SILVA; BOROWSKY; KOLLER, 2004).

Outra questão importante para a escolha desse Modelo como base teórica desse trabalho reside na maneira como as condições humanas são consideradas dentro dessa abordagem. Segundo Lerner (2005) a teoria e pesquisa propostas por Bronfenbrenner vão além das descrições e explicações sobre o desenvolvimento humano, incluindo a otimização e produção de um desenvolvimento saudável e positivo, buscando o melhor dos seres humanos. A seguir tem-se uma síntese dos principais conceitos e elementos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

1.2. O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

Conforme elucidado anteriormente, esse estudo considera que o indivíduo está sempre em desenvolvimento e influencia e é influenciado pelo meio ambiente do qual faz parte, sendo que esta concepção faz parte do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner. O modelo de Bronfenbrenner foi proposto num movimento que, de maneira geral, pode ser dividido em dois períodos principais (BRONFENBRENNER, 1999; NARVAZ; KOLLER, 2004). O primeiro culminou com a publicação da *Ecologia do Desenvolvimento Humano* (BRONFENBRENNER, 1996), que foi publicado originalmente em 1979 e no Brasil em 1996, e o segundo foi caracterizado por publicações que traziam uma revisão crítica da primeira proposta, além de ampliar e inserir novos elementos (BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER;

MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER, 1999 E BRONFENBRENNER; EVANS, 2000), propondo o modelo chamado de bioecológico.

A ecologia do desenvolvimento humano foi definida por Bronfenbrenner como envolvendo

[...] o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (BRONFENBRENNER, 1996).

Nessa proposição, no entanto, o contexto (micro, meso, exo e macrosistemas) recebeu, como foi reconhecido por Bronfenbrenner, ênfase em detrimento dos processos individuais. A partir desse reconhecimento, foram feitas reformulações, destacando-se a bidirecionalidade existente entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente em que ela vive; dessa maneira, o processo passou a ocupar a posição central no modelo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; CECCONELLO; KOLLER, 2003; MARTINS; SZYMANSKI, 2004 LERNER, 2005).

Esse modelo é composto por quatro componentes principais que têm relações interativas e dinâmicas entre si, sendo eles o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000). Tais componentes conceitualizam o sistema de desenvolvimento integral, além de nortear a pesquisa em desenvolvimento humano nessa abordagem (LERNER, 2005). Em linhas gerais, essas dimensões são descritas a seguir.

O Processo abrange formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente, os chamados processos proximais, que ocorrem ao longo do tempo e são postulados como os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano. O poder destes processos para influenciar o desenvolvimento humano varia em função

das características da Pessoa em desenvolvimento, dos Contextos imediatos e remotos e dos períodos de Tempo nos quais os processos proximais ocorrem (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER 2005).

Os autores afirmam que os processos proximais podem ocorrer na interação com pessoas, objetos e símbolos, nesse sentido é importante para o desenvolvimento que a pessoa esteja engajada em uma atividade/interação que deve tornar-se gradativamente mais complexa, ocorrendo regularmente e por extensos períodos de tempo. Além disso, para que os processos proximais promovam o desenvolvimento devem ocorrer influências mútuas entre a pessoa e o ambiente. Quanto aos objetos e símbolos do ambiente imediato, é importante que eles sejam de um tipo que promova a atenção, exploração, manipulação, elaboração e imaginação (BRONFENBRENNER, 1999).

Nesse sentido, Bronfenbrenner e Morris (1998) assinalam que conforme a criança vai ficando mais velha, suas capacidades desenvolvimentais melhoram tanto em nível quanto em amplitude e então as interações entre o indivíduo e seu ambiente podem ocorrer entre intervalos de tempo mais longos, desde que quando ocorrerem seja em uma base regular. Além disso, as interações passam a ocorrer, conforme a idade da criança, com outras pessoas além da família, como professores e grupo de pares.

Quanto aos efeitos produzidos pelos processos proximais, destacam-se duas conseqüências evolutivas: a *competência* que compreende aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para conduzir e direcionar o próprio comportamento ao longo de situações e domínios desenvolvimentais - intelectuais, físicos, motivacionais ou artísticos e a *disfunção*, caracterizada pela recorrente manifestação de dificuldades em manter o controle e a integração do comportamento ao longo de situações e domínios desenvolvimentais (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000). Essas conseqüências são influenciadas pela qualidade do ambiente em que os processos

proximais ocorrem em termos de recursos disponíveis presentes (BRONFENBRENNER, 1999).

O potencial genético também influencia a ocorrência das conseqüências evolutivas, sendo que é através dos processos proximais que os genótipos se transformam em fenótipos (BRONFENBRENNER; CECI, 1994), os autores consideram ainda que com o aprimoramento dos processos proximais e dos ambientes em que eles ocorrem é possível aumentar o desenvolvimento de competências, atualizando e melhorando os potenciais genéticos.

A próxima dimensão a ser apresentada é a Pessoa, que trata das características biopsicológicas do indivíduo e também aquelas que foram construídas na interação com o ambiente (BRONFENBRENNER, 1988; NARVAZ; KOLLER, 2004). Essas características são vistas em termos de seu potencial para evocar respostas no ambiente externo de modo a influenciar o curso do desenvolvimento do próprio indivíduo (BRONFENBRENNER, 2005). Dessa forma, as características da Pessoa são tanto um produto, quanto produtoras de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999).

Bronfenbrenner e Morris (1998) destacam três características da Pessoa que influenciam o desenvolvimento, a primeira delas é a força que tanto pode compreender as disposições comportamentais que ativam e sustentam os processos proximais, sendo denominadas geradoras (generative), quanto abranger comportamentos que retardam ou até impedem a ocorrência dos processos proximais, e nesse caso, são denominadas disposições desorganizadoras (disruptives).

Exemplos de características geradoras são apontados por Narvaz e Koller (2004), compreendendo orientações ativas como curiosidade, senso de auto-eficácia, engajar-se em atividades individuais ou em grupos e respostas a iniciativas dos outros. Quanto às características desorganizadoras, tem-se a dificuldade em manter o controle

sobre as emoções e comportamento, ocasionando comportamentos explosivos, impulsividade, apatia, irresponsabilidade, desatenção e insegurança.

O segundo grupo de características, denominadas recursos, compreende características biopsicológicas que influenciam a capacidade de um organismo se engajar efetivamente em processos proximais. Algumas características podem limitar o funcionamento do organismo como, por exemplo, baixo peso ao nascer, deficiências físicas, doenças severas crônicas, dano ao funcionamento cerebral devido a acidentes ou processos degenerativos. Outras características desenvolvimentais ativas são aquelas que representam habilidades, conhecimento e experiências que conforme evoluem ao longo da vida, ampliam os domínios onde os processos proximais podem desenvolver seu trabalho construtivo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

As características de demanda compreendem aquelas que têm a capacidade de facilitar, promover ou por outro lado, desencorajar reações do meio social e podem tanto promover ou romper processos de crescimento psicológico, como por exemplo, as reações provocadas no meio social por uma criança hiperativa e uma criança mais passiva (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

O Contexto, por sua vez, é descrito como estruturas concêntricas, contidas umas nas outras que interagem dinamicamente, totalizando quatro níveis do mais imediato ao mais remoto em relação ao indivíduo em desenvolvimento, denominados microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 2005).

O microssistema contém o ambiente imediato do indivíduo composto por atividades, papéis e relações interpessoais experienciados face-a-face pela pessoa em desenvolvimento, esse ambiente contém também outras pessoas com características particulares de temperamento, personalidade e sistema de crenças

(BRONFENBRENNER, 2005). Essas outras pessoas, conforme suas características e sistema de crenças, podem instigar e manter interações recíprocas com o indivíduo em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1995).

Bronfenbrenner (1996) afirma que o termo experienciado indica que as características científicas relevantes de qualquer meio ambiente devem incluir não apenas suas características objetivas, mas também a forma como o ambiente é percebido pelas pessoas que estão inseridas nele.

Por fim, é no ambiente imediato do microsistema que se dão os processos proximais, sendo que seu poder de produzir e sustentar o desenvolvimento depende do conteúdo e da estrutura do microsistema. Exemplos de microsistemas são a família, escola, grupo de pares e local de trabalho (BRONFENBRENNER, 1994).

Já o mesossistema é definido pelas inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais o indivíduo participa ativamente, sendo composto, portanto por um conjunto de microsistemas. O mesossistema é ampliado sempre que o indivíduo entra em um novo ambiente. Exemplos de mesossistema, no caso de uma criança, compreendem as relações em casa, na escola e com os amigos do bairro (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 1994).

O exossistema compreende os ambientes que a pessoa em desenvolvimento não participa diretamente, mas que a influencia, como por exemplo, no caso de uma criança, o trabalho dos pais (BRONFENBRENNER, 1996). Bronfenbrenner (1994) ressalta que desde a década de 80, as pesquisas têm trabalhando com três exossistemas que parecem especialmente afetar o desenvolvimento de crianças e adolescentes devido a sua influência na família, escola e grupo de pares, sendo eles o local de trabalho dos pais, as redes sociais da família e o contexto comunitário em que as famílias vivem.

Finalmente, tem-se o macrosistema que engloba todos os outros sistemas e é representado pelas características de uma cultura ou subcultura, incluindo o sistema de crenças, os recursos materiais, os costumes, as oportunidades, os problemas e as opções de vida, que interferem em todos os outros sistemas, inclusive nos processos que ocorrem no microsistema, sendo necessário que as pesquisas levem em conta essa dimensão (BRONFENBRENNER, 1994).

O Tempo (Cronossistema) abrange mudanças ou consistências ao longo do tempo, não somente das características da pessoa, mas também do ambiente, do período histórico no qual ela vive (BRONFENBRENNER, 1994). Essa dimensão é analisada no Modelo Bioecológico em três níveis: o microtempo, se refere à continuidade e descontinuidade observadas nos processos proximais; o mesotempo abrange a periodicidade dos episódios dos processos proximais, envolvendo espaços maiores de tempo, como dias e semanas, sendo que os efeitos cumulativos desses processos influenciam o desenvolvimento e o macrotempo que trata das mudanças na sociedade ocorridas através das gerações e de como essas mudanças afetam e são afetadas pelos processos e resultados do desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo (NARVAZ; KOLLER, 2004).

Levando-se em conta todas as dimensões apresentadas e a importância delas na definição e estudo do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner o define como sendo:

[...] fenômeno de continuidade e mudanças das características biopsicológicas dos seres humanos, seja como indivíduos ou grupos. Estende-se por todo o curso da vida por gerações sucessivas e pelo tempo histórico, tanto passado como presente (BRONFENBRENNER, 2005, p. 3).

A relação dos indivíduos com os contextos de convivência e suas características e elementos possui formas particulares em cada fase da vida, inclusive na adolescência,

sendo que essa relação muitas vezes pode funcionar como fator de risco ou proteção para o desenvolvimento saudável, o que será discutido nos itens abaixo.

1.3. Adolescência e Risco

A adolescência pode ser considerada como uma fase da vida em que alguns indivíduos ficam vulneráveis aos fatores de risco e estressores presentes em seu contexto de vida, pois ela compreende mudanças físicas, psicológicas e sociais, uma maior aproximação do grupo de pares e a vivência de situações novas sem que saibam a priori como lidar com essas situações (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005).

A vulnerabilidade pode ser compreendida, segundo Villela e Doreto (2006), como um produto da interação entre as características do indivíduo (aspectos cognitivos, afetivos e psicológicos) e as estruturas sociais, que muitas vezes são marcadas pelas desigualdades de gênero, raça e classe social, o que determina as oportunidades e os acessos dos indivíduos a elas, produzindo sentidos para a pessoa sobre ela mesma e o mundo.

Nessa direção, Sierra e Mesquita (2006) ao discutirem a questão da vulnerabilidade na vida de crianças e adolescentes, salientam que esta não se limita apenas a questões de situação social, mas também às interações sociais que ocorrem nos espaços de convivência tanto públicos quanto privados, ou seja, compreendendo as interações familiares, com o grupo de amigos, na escola e comunidade a que pertencem.

A vulnerabilidade se dá apenas na presença dos fatores de risco, pois é a partir da reação do indivíduo frente a esses fatores que ela pode ser identificada, sendo que os fatores de risco compreendem quaisquer eventos negativos que ocorrem na vida de um indivíduo e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de que ele venha a

apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (YUNES; SZYMANSKY, 2001). Dessa forma, os fatores de risco podem prejudicar sua adaptação e gerar uma organização patológica de seus sistemas biológico, emocional, cognitivo, lingüístico, interpessoal e representacional (CICCHETTI; TOTH, 1997).

A presença de fatores de risco na vida de um indivíduo não significa necessariamente que ele vá apresentar algum problema no seu desenvolvimento, porque a vulnerabilidade varia de pessoa para pessoa (YUNES; SZYMANSKY, 2001; RUTTER, 1999), sendo também importante se levar em conta a extensão com que cada um experiencia estes fatores, a partir da sua história pregressa e nível de resiliência para aquela situação (RUTTER, 2000).

Considerando-se esses apontamentos, a literatura destaca alguns fatores de risco referentes ao desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes sendo que os fatores de risco individuais relacionam-se às características de gênero, problemas genéticos, dificuldades quanto às habilidades sociais e intelectuais e características psicológicas limitadas. Quanto aos fatores de risco ambientais, pode-se considerar a ocorrência de episódios estressantes, além de baixo nível sócio-econômico e a não existência de apoio social e afetivo (PALUDO; KOLLER, 2005).

A partir dessas considerações, esse estudo tem interesse particular na situação de famílias que vêm fazendo uso de equipamentos e programas da comunidade para atender ao cuidado de seus filhos, além da escola, uma vez que, muitas delas se encontram claramente em desvantagem econômica. Fato que, segundo alguns estudos, tende a aumentar a vulnerabilidade da criança/adolescente, colocando em risco seu desenvolvimento, seja pela exacerbação de estilos e práticas educativas parentais punitivas, seja por eventos familiares estressantes, como a falta de emprego e de apoio

social à mãe ou à família e a má condição de moradia (OLIVEIRA, 1998; CECCONELLO; KOLLER, 2000; CEBALLO; MCLOYD, 2002).

Nesse sentido, Souza (2004) afirma a necessidade de se entender a pobreza não apenas como carência monetária mas como a existência de uma série de restrições que não permitem que as pessoas tenham a vida por elas almeçadas.

Pesquisas¹ demonstram que, ao serem comparadas crianças que vivem em contextos mais avantajados com as que viveram na pobreza persistente durante seus primeiros anos, as crianças do segundo grupo apresentam pontuações menores em testes de habilidade cognitiva e verbal, possuem menos realizações na sua carreira escolar, têm maiores taxas de abandono escolar e maior probabilidade de desenvolver problemas comportamentais e emocionais (MCLOYD, 1998; DUNCAN; BROOKS-GUNN, 1997; KORENMAN; MILLER; SJAASTAD, 1995).

A influência da pobreza no desenvolvimento das crianças mais novas é medida, principalmente, por seu impacto em suas famílias (CONGER et al., 2002). O estresse intenso e crônico vivenciado pelos pais pobres, como insegurança de moradia e sua superpopulação, perda do emprego, vizinhança perigosa, envolvimento de familiares com a lei (ONESTI, 2003), tende a minar o seu senso de competência paterna, criar sentimentos de impotência e frustração e limitar as escolhas sobre onde viver e em que escola colocar seus filhos. Como afirma Davies (2004):

A pobreza crônica é desumanizante e tende a danificar a capacidade dos pais de manter a auto-estima e esperança. Esses sentimentos tendem a fazer com que os pais sejam menos responsáveis e mais negativos em relação a seus filhos (p.95).

O contexto de pobreza, em países do primeiro mundo, também está associado a taxas mais altas de depressão paterna e abuso de substâncias (CONGER et al., 2002).

¹ Vale destacar que essas pesquisas referem-se principalmente ao contexto norte-americano. Dessa maneira, ao se utilizarem esses dados, devem ser consideradas certas diferenças de contexto.

Esses pais tendem a monitorar menos o comportamento de seus filhos e como consequência essas crianças tornam-se mais suscetíveis a manifestar problemas de conduta, além de mostrar menos competência nas atividades escolares (BOLGER et al., 2005).

Bronfenbrenner e Evans (2000) consideram o relacionamento de crianças com pais pouco responsivos ou indiferentes como um precursor de carências psicológicas e outros problemas sociais. Nesse sentido, crianças vivendo em contextos de desvantagem manifestam disfunções mais severas e mais freqüentes, isso porque com essas reações elas acabam atraindo mais a atenção e o envolvimento dos pais (BRONFENBRENNER 1999; 2005).

Apesar desses apontamentos deve-se levar em conta o fato de que a maioria dos pais, independentemente do nível sócio-econômico, apresenta a capacidade e a motivação para responder às necessidades físicas e psicológicas de seus filhos. Mas quando se trata de promover a aquisição de novos conhecimentos e habilidades que muitas vezes os próprios pais não possuem, a questão do acesso a recursos fora da família que possam possibilitar essas experiências é essencial, o que nem sempre é possível em contextos de desvantagem (BRONFENBRENNER 1999; 2005).

Dessa forma, é importante destacar que a maioria das evidências sugere que a desvantagem social não causa diretamente distúrbios psicológicos ou psicopatologias (RUTTER, 2000) sendo mais preocupante o acúmulo de adversidades, muitas vezes presentes nas famílias mais pobres, pois esta é a chave para aumentar padrões negativos de comportamento nos pais e nas crianças (GORE; ECKENRODE, 1996).

Além disso, há a constatação de que muitas famílias, embora expostas a adversidades, se esforçam em proteger suas crianças da violência, drogas, problemas familiares e criminalidade (GARMEZY, 1996), fazendo diminuir a vulnerabilidade de

seus membros além de garantir e sustentar seu desenvolvimento (MEMMO; SMALL, 2004; YUNES; SZYMANSKY, 2001; CICCHETTI; TOTH, 1997).

Conforme as crianças crescem, ao entrarem na puberdade e depois na adolescência, elas podem encarar mais diretamente os fatores de risco associados à pobreza, com menos mediação dos pais e da família (DAVIES, 2004), pois a autonomia aumenta com a idade e o controle parental tende a diminuir (BIASOLI-ALVES, 1992).

Em adolescentes tais condições adversas ligadas a escassos recursos financeiros têm mostrado influência em quase todas as linhas desenvolvimentais desse período: a afetiva, a social, da linguagem e comunicação, da interpretação e fantasia, a cognitiva, a da auto-regulação e também do desenvolvimento moral e senso de si (DAVIES, 2004).

Complementando essas informações é muito importante, conforme assinala Bronfenbrenner (1996), se considerar a forma como o ambiente é percebido pelos indivíduos, e nesse sentido, foram selecionados alguns estudos que refletem as percepções de adolescentes de camadas populares sobre aspectos de sua vida e seu contexto de convivência.

Iniciando-se pelas possibilidades de crescimento profissional e ascensão sócio-econômica, o que se obteve é que os adolescentes pertencentes às camadas populares consideram que terão menos oportunidades de crescimento do que os jovens provenientes de famílias com melhores condições econômicas (GÜNTER; GÜNTER, 1998). Nessa direção, Oliveira e Costa (1997) destacaram que os adolescentes de escola pública se preocupam com o fato de a situação financeira interferir em seus objetivos de vida, mas não vêem possibilidades de mudanças das condições sociais e atribuem a solução de seus problemas a si próprios ou à família.

Guareschi et. al (2003), ao entrevistarem individualmente e em grupo jovens com idades entre 15 e 18 anos ressaltaram que, para os participantes, a falta de recursos

econômicos leva à necessidade de os adolescentes trabalharem para ajudar em casa, o que prejudica seu rendimento escolar (quando não provoca o abandono dos estudos), embora possibilite a aquisição de bens de consumo muitas vezes almejados. Os autores assinalam ainda que tanto o trabalho como os estudos são considerados como fonte de ascensão social; outras pesquisas, com populações semelhantes (GUIMARÃES; ROMANELLI, 2002; CARDOSO; COCCO, 2003; MATHEUS, 2003), obtiveram os mesmos resultados.

Em contrapartida, o lazer e as atividades físicas também são vistos como importantes, porém são atividades ocasionais, em função da falta de opções do bairro e da escola (GUARESCHI et al. 2003; CARDOSO; COCCO, 2003).

Ainda sobre essa questão do lazer, Muza e Costa (2002) ao realizarem grupos focais com adolescentes de duas cidades-satélites do Distrito Federal, com o objetivo de conhecer a vida dos adolescentes e posteriormente implantar um projeto de promoção de saúde, encontraram dados semelhantes aos das pesquisas acima citadas (falta de opções de lazer, predominância da ociosidade nesses períodos), acrescentando ainda a questão dos conflitos que ocorrem durante tais atividades.

Ao investigarem essas questões para os participantes do sexo masculino e feminino, os autores constataram que nos períodos livres as atividades dos meninos estão mais relacionadas à prática de esportes e à permanência em casas de jogos eletrônicos, relatando ainda que existam muitos conflitos entre grupos rivais quanto à utilização das quadras comunitárias. Já as meninas, destacaram como atividades de lazer a frequência à escola e a prática de esportes. É interessante notar que na falta de opções de lazer, os adolescentes acabam considerando a escola como um desses espaços. Por fim, os eventos que ocorrem nessas comunidades (como shows) foram associados à ocorrência de atos de violência.

Retomando a questão do trabalho, é identificada uma diferença entre o braçal (normalmente executado pelas pessoas dessa comunidade) e o intelectual (desempenhado por indivíduos provenientes de camadas médias e altas); o trabalho para esses jovens também é valorizado em oposição ao roubo e ao tráfico, que ao mesmo tempo seriam, para eles, decorrentes da pobreza e uma alternativa para se ter dinheiro (GUARESCHI et al., 2003).

A existência do uso e do tráfico de drogas também foi comentada na pesquisa de Muza e Costa (2002), segundo os autores essas são práticas comuns nas comunidades pesquisadas e o envolvimento de adolescentes e crianças cada vez mais novos é preocupante.

Quanto à violência, ela é tida como natural pelos participantes da pesquisa de Guareschi et al. (2003) e eles admitem que ela ocorre em todos os lugares e não somente em bairros periféricos ou favelas; além disso, nas entrevistas, a violência apontada pelos adolescentes refere-se a lugares diferentes do local onde estes jovens moram; e é decorrente, segundo eles, da falta de estrutura familiar e da ausência de controle e cuidados das mães.

Para os adolescentes participantes da pesquisa de Muza e Costa (2002) a existência de gangues é comum nas comunidades e a situação de convivência com a violência acaba limitando o comportamento dos moradores. Os entrevistados destacaram questões como o fato de não poderem ficar na rua até tarde e, até mesmo, a necessidade de se policiarem na maneira de olharem para outras pessoas, para que este ato não seja considerado uma provocação.

Matheus (2003) constatou, em sua pesquisa com adolescentes de camadas populares da cidade de São Paulo, que muitas vezes a agressividade expressa por estes jovens é fruto da própria reação à violência com a qual são obrigados a conviver em seu

cotidiano, ou seja, fruto das desigualdades e injustiças sociais. Para o autor, reações extremas de agressividade são a maneira encontrada por esses jovens para serem ouvidos, numa sociedade que não se preocupa com os problemas coletivos.

Quanto às percepções sobre as diferenças de gênero, Guareschi et al. (2003) destacam também que há uma divisão de trabalho segundo o gênero (mesmo que muitas mães desses adolescentes trabalhem fora), sendo que as meninas desempenham tarefas domésticas, ficando no espaço privado e os meninos trabalham fora, permanecendo mais no âmbito público.

Em relação às diferenças em termos das práticas educativas familiares, os dados de Oliveira e Costa (1997) mostram que as meninas sentem que não possuem os mesmos privilégios em sua família quanto à liberdade para sair, namorar, que são concedidos aos meninos, o que corrobora a afirmação de Costa e Antoniazzi (1999) de que os pais seriam os maiores responsáveis pelo desenvolvimento de estereótipos de papel de gênero nas crianças.

Já Cardoso e Cocco (2003) afirmam que os jovens que participaram de sua pesquisa até compreendem a importância da igualdade entre homens e mulheres, porém não se posicionam frente a isso devido ao comodismo, a educação familiar ou até mesmo por desconhecimento dos direitos humanos. Apesar dessas diferenças fica claro que uma questão significativa para os adolescentes é a lealdade e fidelidade de namorados e amigos (OLIVEIRA; COSTA, 1997).

Outra questão importante levantada por essas populações é a da sexualidade. Muza e Costa (2002) enfatizam a dificuldade dos adolescentes, principalmente os meninos, em falarem sobre esse assunto; também ficou clara a dificuldade dos jovens no uso e até mesmo conhecimento de métodos contraceptivos e de prevenção de DST's. Além disso, quanto às conversas e informações sobre sexo, os participantes relataram o

constrangimento em falar com seus pais, optando então por amigos e irmãos mais velhos. Sobre este tema, os participantes da pesquisa de Cardoso e Cocco (2003), por relatarem a mesma dificuldade, gostariam que a escola estivesse mais preparada para a orientação sexual.

Outros apontamentos relevantes sobre a sexualidade dos jovens foram obtidos na investigação de Lira e Dimenstein (2004) realizada com uma população de 12 a 20 anos de idade que demonstra os seguintes dados: 45% dos adolescentes não consideram a gravidez na adolescência como necessariamente um problema; 40% acreditam que ela ocorra por falta de informação ou descuido; 25% acham que a gravidez na adolescência acontece pelo desejo das meninas de serem mães e pela crença na mudança do status social que a maternidade acarretaria.

Reis e Oliveira-Monteiro (2007) encontraram dados semelhantes ao investigarem aspectos da vida sexual de jovens provenientes de periferias. A partir dos resultados obtidos, a carência seria um dos principais motivos para a gravidez na adolescência. Porque, além de ser considerada como uma alternativa possível diante de auto-percepções negativas, a maternidade e a paternidade adolescentes são vistas por estes jovens como meios de aquisição de identidade e função social (VILLELA; DORETO, 2006).

Complementando esses dados, Villela e Doreto (2006) fizeram uma revisão da literatura sobre gravidez na adolescência e vulnerabilidade dos jovens ao HIV e apontam para a relação entre fecundidade e inserção social e fecundidade e escolaridade. A pesquisa demonstrou que os jovens de camadas mais abastadas e com um maior nível de escolaridade possuem uma gama maior de oportunidades na vida para além da maternidade o que pode adiar o início da vida sexual e, além disso, eles possuem maior acesso aos meios contraceptivos. Vale ressaltar, entretanto, que o acesso

e conhecimento dos meios contraceptivos não são suficientes para o seu uso, isso porque, segundo as autoras, a dificuldade dos jovens em falar sobre sexo e abordar o tema com o parceiro acabam prejudicando o uso efetivo de métodos contraceptivos. O grande problema para a gravidez não planejada de adolescentes de camadas populares é que não existam ações que quebrem o círculo vicioso entre pobreza e exclusão para essas jovens e seus filhos.

De maneira semelhante ao que ocorre em relação à gravidez não planejada e ao início precoce da vida sexual no que tange às dificuldades quanto ao uso efetivo de métodos contraceptivos, a falta de projetos futuros, de apoio social e a baixa auto-estima, acabam também por influenciar a prevenção das DST's e HIV entre os jovens pobres (VILLELA; DORETO, 2006).

Outro aspecto importante para a compreensão dos estressores na adolescência foi apontado na pesquisa de Kristensen et al (2004) que realizaram uma investigação sobre a frequência e o impacto de eventos estressores no cotidiano de adolescentes que estudavam em escolas da periferia de Porto Alegre e Novo Hamburgo e obtiveram dados que apontam questões escolares e as relações interpessoais com pares e familiares como os estressores mais frequentes no dia-a-dia desses adolescentes.

Conforme elucidado anteriormente, o relacionamento de adolescentes com seus pares é vital para o desenvolvimento (ASHER; ERDLEY; GABRIEL, 1994) e essas interações podem produzir conseqüências positivas e negativas (PETERSEN; LAFFERT, 1995); uma vez que o papel e a importância dos pares e amigos na vida dos indivíduos já foi discutido previamente, o que se destaca aqui são as situações que ocorrem nesses contatos e que podem ser consideradas fatores de risco para problemas no desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

Relacionamentos pobres entre pares tem como conseqüências sentimento de solidão, alienação e insatisfação com os relacionamentos sociais em geral e uma baixa aceitação por parte dos pares pode promover situações de rejeição pública e até mesmo vitimização (ASHER; ERDLEY; GABRIEL, 1994). Segundo Lisboa e Koller (2003), a vitimização entre pares é um fenômeno grupal e se dá quando um indivíduo é forçado a sair de um grupo, tratando-se de uma situação de isolamento por parte dos colegas ou então o indivíduo permanece no grupo mas é maltratado por seus integrantes, o que segundo as autoras, é diferente da rejeição que é considerada um fenômeno afetivo em que a criança não é bem aceita no grupo.

No contexto escolar, uma forma de violência juvenil que tem sido estudada pelos pesquisadores é o *bullying*, que compreende:

[...] ações discriminatórias e práticas freqüentes de violência no cotidiano escolar, tratando-se de um tipo de exclusão social capaz de oprimir, intimidar e machucar aos poucos, sem nunca ser declarada de fato. a origem pode estar num apelido de mau gosto, em ameaças de agressão ou simplesmente em atitudes de desprezo [...]. (OLIVEIRA; ANTONIO, 2006. p. 31).

De acordo com Lopes Neto (2005) a vitimização entre pares e o *bullying* são formas diferentes de violência, sendo que, segundo o autor, a primeira se dá quando um indivíduo é feito receptor do comportamento agressivo de outro que é mais poderoso; enquanto o *bullying* é caracterizado por uma demonstração de poder interpessoal através da agressão. Apesar dessas diferenças, ambas tem conseqüências negativas tanto a curto quanto em longo prazo para o desenvolvimento e adaptação saudável dos envolvidos.

Nesse sentido, a literatura na área aponta algumas dessas conseqüências, como o baixo rendimento acadêmico, a menor participação em atividades sociais, o abandono escolar, e outras que podem se manifestar tanto a curto quanto em longo prazo (na juventude e idade adulta) como: problemas emocionais (por exemplo, ansiedade,

depressão, síndrome do pânico), sentimentos de solidão, baixa auto-estima, alienação, agressividade, sofrimento de rejeição por diferenças físicas e raciais, constrangimento e tristeza por identificação por apelidos, insatisfação com a aparência física, insatisfação geral com as relações sociais, desenvolvimento de comportamentos desviantes e suicídio (ASHER; ERDLEY; GABRIEL, 1994; BAGWELL; NEWCOMB; BUKOWSKI,1998, LOPES NETO, 2005; LADD, 2006; OLIVEIRA; ANTONIO, 2006).

Lisboa e Koller (2003) destacaram duas características individuais que tem relação com a ocorrência da vitimização entre pares: a agressividade e a timidez, entendendo que a vitimização se dá quando o grupo se sente ameaçado, por características particulares de um indivíduo, quanto à sua necessidade de consenso, homogeneidade e coesão. Segundo as autoras, as crianças agressivas geralmente impõem suas opiniões e interesses sobre os outros, dificultando o consenso grupal; além disso, estas crianças tendem a ser mais impulsivas e imprevisíveis o que pode promover conflitos no grupo, tornando estas crianças agressivas mais propensas a vitimização.

Em relação à timidez e a introversão, o risco para a vitimização, segundo as autoras, reside no fato de que crianças com essas características acabam estabelecendo poucas ligações sociais, raramente demonstram iniciativa e liderança e possuem pouco engajamento e responsividade na realização de atividades, tais comportamentos geralmente não contribuem para as necessidades do grupo.

Especificamente no âmbito escolar, Silva e Löhr (2001), chegaram a conclusões semelhantes ao investigarem indicadores de rejeição e aceitação de crianças pelo grupo de pares, sendo apontado pelos participantes como indicadores de rejeição características como o autoritarismo e condutas perturbadoras, agressivas e de não participação. Quanto aos indicadores que promovem melhor aceitação grupal foram

selecionadas as condutas pró-sociais como a não agressão e a participação e as qualidades pessoais como bondade, amabilidade, simpatia e possuir habilidades acadêmicas, motoras e intelectuais.

Partindo-se desses apontamentos sobre as adversidades às quais o adolescente de maneira geral e em especial aquele proveniente das camadas baixas está sujeito, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre resiliência e possibilidades de intervenção/prevenção.

1.4. Adolescência, resiliência e promoção do desenvolvimento

O termo resiliência refere-se a um relativo bom funcionamento e desenvolvimento do indivíduo apesar de experiências adversas (RUTTER, 2004); Walsh (2004) enfatiza que não se pode simplesmente afirmar que uma pessoa é resiliente, sendo mais adequado considerar que ela se mostra resiliente em determinadas situações; ou seja, segundo aponta Masten (2001), indivíduos para serem considerados resilientes têm que necessariamente ter passado por situações que tem o potencial de atrapalhar ou impedir o desenvolvimento saudável, em outras palavras, deve haver risco.

Considera-se que a resiliência decorre de processos que permitem que a pessoa apresente (ou utilize) habilidades necessárias para dar continuidade ao seu desenvolvimento, ou ainda evitar a ocorrência de problemas comportamentais apesar da experiência de risco, porém sabe-se muito pouco sobre os mecanismos implicados nas diferenças individuais de respostas a eventos que apresentam risco (MEMMO; SMALL, 2004; RUTTER, 2004).

Trata-se de um processo que depende de fatores individuais e de como se dão as influências dos fatores de risco e proteção, sendo que os fatores de proteção para crianças e adolescentes mais apontados pelos autores são: os individuais (auto-estima positiva, autocontrole, autonomia, flexibilidade e temperamento afetuoso), os fatores de proteção familiares (coesão, estabilidade, respeito mútuo, prover apoio e suporte) e os relacionados ao ambiente como o bom relacionamento com amigos e adultos significativos (BROOKS, 1994; EMERY; FOREHAND, 1996 *apud* PESCE et. al., 2004).

Dessa forma, Garmezy (1996) afirma que os fatores de proteção podem ser provenientes da constituição genética do indivíduo, das disposições pessoais, do suporte familiar e outros ambientes de convivência e do suporte social.

O papel desses fatores seria o de restabelecer o equilíbrio perdido no caso de vulnerabilidade frente a fatores de risco e até mesmo possibilitar e/ou sustentar a emergência de competências apesar das adversidades (PESCE et. al., 2004).

De acordo com esses apontamentos pode-se dizer que o conceito de resiliência deve considerar quatro componentes: os fatores individuais, o contexto ambiental, os acontecimentos ao longo da vida e os fatores de proteção (SLAP, 2001).

Outra questão importante sobre a resiliência é a trazida por Masten (2001) que afirma que os dados obtidos com estudos sobre a resiliência no curso do desenvolvimento humano demonstram que se trata de um fenômeno comum, próprio de processos humanos adaptativos. Nesse sentido, segundo a autora, as grandes ameaças ao desenvolvimento humano saudável são aquelas que colocam em perigo os sistemas que sustentam os processos adaptativos, incluindo o desenvolvimento cerebral e as cognições, relações entre crianças e seus cuidadores, regulação da emoção e do comportamento e a motivação para aprender e se engajar no ambiente. Essas colocações

sugerem que os processos normativos têm papel importante na resiliência observada em uma ampla gama de situações.

Conforme previamente apresentado, há uma diversidade de fatores e interações que interferem na ocorrência da resiliência em situações consideradas de risco para o desenvolvimento sendo importante então, segundo Slap (2001), que cada indivíduo, inclusive o adolescente, seja capaz de identificar seu próprio conjunto de recursos e aprender como e quando melhor aplicá-los.

Nesse sentido, as intervenções que visam sustentar e promover a resiliência devem ser focadas em estratégias que protegem ou restituem a eficácia dos recursos existentes no indivíduo, na família e na comunidade (MASTEN, 2001). Considera-se o indivíduo engajado em um contexto ecológico e para tanto, os profissionais devem se interessar pelo processo de desenvolvimento das pessoas, sua história de vida, as crenças intergeracionais que envolvem o indivíduo, e o meio social em que essa pessoa vive para que eles possam estar mais preparados quanto a que estratégia de intervenção escolher (KOLLER; LISBOA, 2007). Segundo as autoras, a questão mais importante é permitir que as pessoas sejam fortes o suficiente e que tenham a oportunidade de pedir auxílio e suporte quando elas acharem necessário.

Quanto ao estudo da resiliência no contexto brasileiro, Aznar-Farias e Oliveira-Monteiro (2006) afirmam que a maioria dos estudos brasileiros sobre esse tema tem como referencial o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1998) – já descrito no item 1.2. – e a Psicologia Positiva (SELIGMAN; CSISKSZENTMIHALYI, 2000).

Em linhas gerais, a Psicologia Positiva, tem como objetivo catalizar uma mudança no foco da Psicologia de uma preocupação centrada apenas em reparar o que está ruim na vida das pessoas para também construir, identificar e reforçar qualidades

positivas que elas possuem (SELIGMAN; CSISKSZENTMIHALYI, 2000; AVERASTURI, 2003; SELIGMAN, 2004).

Segundo os autores, o campo de estudo da Psicologia Positiva está concentrado em três níveis: o subjetivo, que implica em valorizar as experiências como o bem-estar, o contentamento, a satisfação, a esperança, o otimismo, o *flow*² e a felicidade; o nível individual que compreende os traços positivos da pessoa como a capacidade para amar, vocação, coragem, habilidades interpessoais, sensibilidade estética, perseverança, perdão, originalidade, espiritualidade, talento e sabedoria; e por fim, o nível grupal que abrange as virtudes cívicas e instituições que promovem a cidadania o que implica em: responsabilidade, cuidado, altruísmo, civilidade, moderação e tolerância.

Em relação ao desenvolvimento, a psicologia positiva discute a questão da prevenção, sendo que a tarefa dos profissionais seria a de aprender como promover as virtudes além de ampliar as forças já existentes nas pessoas (SELIGMAN; CSISKSZENTMIHALYI, 2000; AVERASTURI, 2003). As intervenções a partir dessa visão partiriam do pressuposto de que as emoções e os traços positivos seriam padrões genuínos na constituição das pessoas e que eles poderiam ser estimulados a partir de condições adequadas (MARTORELLI; MUSTACA, 2004).

Weissberg, Kumpfer e Seligman (2003) ao discutirem pesquisas que abordam intervenções que obtêm bons resultados com crianças e adolescentes, destacam que programas de prevenção de problemas na juventude funcionam bem se forem compostos por tentativas claras de melhorar sua competência, o relacionamento com os outros e a sua contribuição à comunidade a qual pertencem, atuando como fatores de proteção e suporte para um desenvolvimento saudável.

² Optou-se por deixar o termo original, sendo que foi encontrada uma tradução feita por Paludo e Koller (2007) que é “florescimento”

Além disso, os autores enfatizam que, devido ao fato de as pessoas estarem imersas em um contexto social, deve-se levar em conta o que há de positivo neles. Segundo esses autores, o desafio seria desenvolver estratégias que possibilitassem um auxílio para que as pessoas possam: a) identificar e aplicar as competências e recursos que possuem; b) ter uma visão positiva de si mesmo e de seu entorno; c) gerar condutas adequadas de resolução de problemas; d) sentir que têm algum grau de controle sobre suas vidas; e) reconhecer e aceitar suas limitações e f) conseguir formar/ fazer parte de redes de apoio social.

Vale ressaltar que a intervenção na Psicologia Positiva não significa negar a existência de conflitos, mas sim estimular que as pessoas considerem a sua capacidade de solucionar ou conviver com seus problemas de maneira adaptativa. O que faz muito sentido também na forma expressa no Modelo Bioecológico de conceber o desenvolvimento humano, enfatizando o que há de positivo e as potencialidades dos indivíduos, considerando as particularidades experienciadas pela pessoa ao longo de seu desenvolvimento em determinado contexto e não apenas os déficits encontrados quando ela é comparada àquelas que vivem em contextos culturalmente esperados (POLETTO; KOLLER, 2008).

Além disso, o Modelo Bioecológico, segundo Poletto e Koller (2008), é útil para o estudo da resiliência porque tem a proposta de integrar os aspectos individuais e ambientais, o que contempla os fatores envolvidos nesse fenômeno. Sendo importante também para as intervenções nesse domínio o fato desse Modelo considerar que alguns potenciais de desenvolvimento se atualizariam a partir de políticas sociais e programas que aumentam a exposição a processos proximais em ambientes que possuem a estabilidade e os recursos para possibilitar que tais processos atinjam a máxima efetividade (BRONFENBRENNER, 1994).

Em termos operacionais, Alves (2001) traz algumas contribuições no que diz respeito a como as quatro dimensões que definem o Modelo Bioecológico: Tempo, Pessoa, Processo e Contexto são entendidas na intervenção com crianças e adolescentes.

Nesse trabalho, a autora diz, em relação à dimensão Tempo, que é de suma importância ao se planejar, realizar e analisar projetos de intervenção com crianças e adolescentes, considerar a idade cronológica, a realidade histórica da comunidade a que o participante pertence e o momento histórico.

Quanto à dimensão Pessoa, deve-se atentar para as características básicas que apresentam o humano como um ser biopsicossocial, incluindo as de demanda - fatores biológicos, geneticamente determinados, como cor dos olhos, cabelo - as de disposição - comportamentos expressos no meio social e que provocam reações, como a birra para conseguir algo - e as de recurso - aspectos psicológicos, como auto-imagem, auto-estima e que podem funcionar como fatores de risco ou proteção para o desenvolvimento.

Focalizando-se o Processo, sua análise é importante, pois:

[...] é acreditando no movimento, na autonomia, no poder de ação dos indivíduos e no exercício cotidiano da cidadania que as propostas de intervenção podem ser significativas tanto para os grupos atendidos como para o grupo de coordenação (ALVES, 2001, p.3).

E finalmente em relação ao Contexto, a autora destaca as transições ecológicas, pelas quais passa o indivíduo, ao mudar de papel ao longo da vida, desenvolvendo sua identidade pessoal e social, além de formar uma rede de apoio sócio-afetivo. E, é atuando nesses contextos que as intervenções podem melhorar o desenvolvimento, especialmente ao promover o suporte afetivo para essas transições.

Considerando-se esses apontamentos sobre resiliência e a intervenção com crianças e adolescentes, dois temas foram pesquisados de maneira mais específica,

conforme o interesse desse estudo: as intervenções no âmbito da sexualidade e do relacionamento entre pares.

Para tanto, foram analisadas duas bases de dados: o ERIC (Education Resources Information Center) e o Psycodoc, visando verificar parte da produção científica recente (2005 a abril de 2008) na área da sexualidade do adolescente e buscando-se as intervenções na área. Os descritores utilizados foram: adolescentes, sexualidade e intervenção (adolescents, sexuality and intervention e adolescentes, sexualidad y intervención, respectivamente).

A partir da revisão da literatura presente nessas bases de dados (Na base ERIC foram localizadas 23 referências entre resumos de artigos e de livros e na Psycodoc 9 referências), pode-se dizer que nem todas as pesquisas tratam diretamente de intervenções realizadas.

Os resumos sobre programas de intervenção ou avaliação de programas e que foram encontrados na base ERIC, diziam respeito principalmente a programas interventivos e/ou preventivos de HIV e DST's. Essa questão foi abordada tanto com adolescentes já portadores do vírus como não portadores (WEINHARDT, 2005), há também programas de intervenção que trabalham com os pais dos adolescentes incluindo a prevenção ao uso de drogas (PRADO et al, 2007), ou promovendo a melhora da comunicação entre pais e filhos sobre sexo (GALE MCKEE et al 2007).

Alguns estudos concluíram a importância em uma intervenção (a maioria deles tratou da prevenção ao HIV) de se considerarem as características da população que se pretende trabalhar, levando-se em conta, por exemplo, o gênero, a idade, e o contexto sócio-cultural em que ela está inserida (WALCOTT; MEYERS; LANDAU, 2007; HARPER, 2007).

Outro grupo de pesquisas selecionadas nessa base de dados buscou compreender aspectos da sexualidade do adolescente, como, por exemplo, a intenção dos mesmos em usar preservativos durante o ato sexual (BAUMAN; KARASZ; HAMILTON, 2007), de se manterem abastêmios (BAZARGAN; WEST, 2006), as variáveis que interferem na decisão dos adolescentes de iniciarem sua vida sexual (MICHELS et al, 2005). Esses estudos mostram que a tomada de decisão dos adolescentes é um processo dinâmico e dependente de variáveis como gênero, informações, relacionamento interpessoal entre outras. Por fim, o estudo de Hellemans et al (2007) investigou aspectos da sexualidade em adolescentes portadores de autismo através de uma entrevista desenvolvida especialmente para essa população.

Um estudo tratou mais especificamente da paternidade precoce (PEARS et al 2005) e as variáveis que estão relacionadas à mesma, sendo elas: ter tido uma mãe que teve a primeira gravidez jovem, ter baixo status sócio-econômico, possuir poucas habilidades acadêmicas, não usar preservativos e morar com a parceira.

As demais pesquisas relacionaram sexualidade e violência (HOWARD; WANG; YAN, 2007; JOHNSON; REW; STERNGLANZ, 2006). Howard, Wang e Yan (2007), investigaram fatores psicossociais como violência, suicídio, abuso de substâncias e comportamento sexual de risco associados a relatos de adolescentes americanas estudantes do sexo feminino que sofreram violência por seus parceiros. Os autores concluíram que esse fenômeno é comum nessa população e que ele é associado a uma série de fatores de risco, sendo necessária, para uma melhor compreensão do fenômeno, a realização de estudos longitudinais.

Por fim, o trabalho de Johnson, Rew e Sternglanz (2006) que pesquisaram as práticas sexuais em adolescentes sem teto com e sem histórico de abuso sexual e teve como resultado o dado de que os participantes sem histórico de abuso sexual possuem

significativamente mais recursos sexuais saudáveis e apresentam menos comportamento sexual de risco do que aqueles que foram abusados.

Em relação aos artigos selecionados pela busca na base de dados Psycodoc, foram encontradas 9 referências (conforme relatado previamente), destas, cinco tratavam diretamente de programas de intervenção, esses programas foram desenvolvidos tanto somente com adolescentes, quanto com eles e seus pais. Essas intervenções tiveram como objetivo promover a saúde sexual e prevenir e detectar o abuso sexual em crianças e adolescentes (MURILLO et al 2006; SÁNCHEZ, 2006), outro resumo destaca a importância da escola como promotora da educação afetiva e sexual de seus alunos (FONT, 2006) e também de seus pais (FERNÁNDEZ et al 2007).

Ainda a respeito das referências de estudos que descreveram e/ou avaliaram programas de intervenção, observa-se uma ênfase na importância de programas que melhorem o conhecimento de adolescentes sobre sua sexualidade (FERNÁNDEZ et al 2006). Reforçando essa necessidade, Sánchez (2006) detectou que muitos adolescentes que tem atividade sexual apresentam poucos conhecimentos e crenças errôneas sobre a sexualidade.

As demais pesquisas trataram da influência da mídia, da relação com os pais e das cognições dos adolescentes como fatores que interferem na intenção dos jovens terem relações sexuais (VARGAS-TRUJILLO et al 2006) e do quanto à auto-estima é relevante para o início da atividade sexual (VARGAS TRUJILLO; BARRERA, 2005).

Considerando-se de maneira geral todas as referências selecionadas, pode-se dizer que as intervenções com adolescentes têm enfatizado o acesso a informações sobre sexualidade, sobretudo a respeito das DST's e HIV. Além disso, percebe-se que o diálogo bem sucedido entre pais e filhos sobre sexualidade tem sido incentivado como fator de proteção para comportamentos sexuais de risco. Outro ponto importante é que a

escola está sendo considerada como um contexto potencial promotor de educação e saúde sexual tanto para adolescentes quanto para seus pais.

Por fim, muitos desses trabalhos enfatizam a necessidade de se conhecer as crenças, atitudes, contextos sócio-culturais e outras variáveis que interferem na sexualidade dos adolescentes com o objetivo de serem propostas intervenções mais adequadas e condizentes com a população alvo.

Quanto ao tema “relacionamento entre pares”, também foram realizadas pesquisas na base de dados ERIC e Psycodoc contemplando as publicações no período de 2005 a abril de 2008, com o objetivo de verificar produções recentes nessa área, focalizando-se as intervenções. Para tanto, foram utilizados os descritores: adolescentes, relacionamento entre pares e intervenção (adolescents, peer relationship and intervention e adolescentes, convivencia entre iguales y intervención, respectivamente).

Na busca realizada na base de dados ERIC, foram obtidas vinte e duas referências e a maioria delas apresentou dados que poderiam auxiliar na elaboração de propostas de intervenção, mais do que a descrição e/ou realização das mesmas.

Um primeiro grupo de pesquisas refere-se ao estudo do fenômeno da violência entre pares e/ou ao bullying (LANE, 2006; FITZPATRICK; DULIN; PIKO, 2007; PHILLIPS, 2007). O estudo realizado por Phillips (2007) analisou o *punking*, definido por adolescentes através de entrevistas e discussões em grupo e a partir da pesquisa em mídias que são acessadas por essa população, como a prática de violência física e verbal que se dá em locais públicos entre indivíduos do sexo masculino. A análise dessas fontes de informação e dos relatos dos adolescentes revelaram que a terminologia e os comportamentos associados ao *punking* são intercambiáveis com o *bullying* e que essas práticas estariam associadas a estratégias para que os adolescentes reafirmem sua masculinidade através de demonstrações de valentia, força, dominação e controle. A

autora destaca a necessidade de se atentar para a responsabilidade da sociedade na produção e incentivo dessas estratégias de reafirmação e definição da masculinidade.

Em se tratando de outras situações ou populações específicas, foram localizadas outras três referências, a primeira diz respeito ao estudo desenvolvido por Fitzpatrick, Dulin e Piko (2007) que examinou a prevalência de comportamentos de *bullying* em uma amostra de 1542 estudantes americanos provenientes de uma comunidade negra de poder aquisitivo baixo, a média de idade foi de aproximadamente 14 anos e os dados foram obtidos a partir de respostas dadas pelos adolescentes a questionários apropriados para os objetivos do estudo. Os resultados apontam para o fato de que adolescentes do sexo masculino e mais jovens estão mais propensos a esse tipo de comportamento o que demonstra a necessidade de que as intervenções se iniciem o quanto antes com indivíduos mais jovens. Fatores de risco para a ocorrência desse tipo de comportamento apontado pelo estudo referem-se a relações negativas com pares, comportamentos de risco e relações familiares violentas.

Outra pesquisa (JAYCOX et al., 2006) diz respeito à prevenção da violência entre casais adolescentes. Neste trabalho avaliou-se um programa de prevenção direcionado aos adolescentes latinos, realizado nas escolas públicas de Los Angeles, EUA. As características principais do programa foram: a sua realização em poucos encontros (totalizando três encontros) e o foco na dimensão legal da violência entre casais (leis, recursos disponíveis gratuitos), esse tipo de intervenção com a população latina é importante, segundo os autores, principalmente porque muitos podem não ter familiaridade com seus direitos nos EUA e também podem não saber como utilizá-los. Os resultados demonstraram que o programa propiciou maior conhecimento sobre as leis relacionadas a esse tipo de violência e uma maior disposição em buscar ajuda caso eles passem por essa situação. Entretanto, não houve mudança nas atitudes diante da

violência dos homens contra as mulheres e nem uma mudança na frequência de relações com situações violentas. Além disso, os adolescentes relataram dificuldade em intervir nessas situações, principalmente quando o agressor é conhecido.

Uma questão importante ressaltada pelos pesquisadores é que os adolescentes, mesmo tendo informações sobre as possibilidades de ajuda pelos meios legais ou por adultos, procuram mais a ajuda do grupo de pares, o que sugere uma possibilidade de intervenção/ prevenção do problema através do treinamento de jovens para atuarem como educadores e conselheiros nessas situações.

Outro grupo de pesquisas trata da influência de pares como um dos fatores de risco para a ocorrência de comportamentos agressivos e delinquência (LEVE; CHAMBERLAIN, 2005; COHEN; PRINSTEIN, 2006) e para o uso de álcool e drogas (NUNO-GUTIERREZ et al., 2006; GOLDBERG-LILLEHOJ; SPOTH; TRUDEAU, 2005).

Por fim, há o grupo que compreende estudos que abordam o relacionamento de crianças e adolescentes portadores de doenças crônicas, necessidades especiais ou problemas emocionais e cognitivos, com seus pares e a sua integração social como um todo (CARTER; HUGHES, 2005; KNOTT; DUNLOP; MACKAY, 2006; NAAR-KING et al., 2006; BAUMINGER, 2007).

Na pesquisa realizada na base de dados PSICODOC foram selecionadas nove referências, sendo que a maioria delas diz respeito a intervenções no contexto escolar (BENÍTEZ; ALMEIDA; JUSTICIA, 2005; BORRAJO, 2005; ANDRÉS; BARRIOS, 2006; BENÍTEZ; ALMEIDA; JUSTICIA, 2007; ORTEGA; REY, 2007).

Benítez, Almeida e Justicia (2005) desenvolveram, em Portugal, um programa de intervenção contra os maus-tratos entre pares em contexto escolar. O objetivo do programa era melhorar as habilidades sociais dos membros da comunidade educativa

através da formação de alunos e professores. Para os alunos, foi criada a Liga de Alunos Amigos (Liga de Alumnos Amigos - LAA) tratando-se de um modelo de ajuda entre iguais, baseado no treinamento de um grupo voluntário de alunos em habilidades como atenção, escuta ativa, comunicação e ajuda, o intuito era de que esses alunos constituíssem uma rede de apoio social e emocional para seus colegas em situações de necessidade, confusão e dificuldades acadêmicas e/ou sociais. Quanto aos professores, foi realizado um programa de desenvolvimento social e pessoal com ênfase no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas interpessoais.

Pretendeu-se a partir dessas intervenções, melhorar o clima de convivência nesse contexto possibilitando a diminuição da ocorrência dos maus – tratos entre pares. Os resultados apontaram para uma melhora da convivência no ambiente escolar, ressaltando a importância da continuidade da formação de alunos e professores para que o efeito seja mantido.

Outro artigo dos mesmos autores foi selecionado pela busca (BENÍTEZ; ALMEIDA; JUSTICIA, 2007), tratando-se da descrição e avaliação do programa de treinamento dos alunos (LAA) descrito acima. O programa foi basicamente constituído pelas fases: a) seleção dos alunos que iriam participar do programa de treinamento (optou-se por selecionar alunos que já possuíam algumas habilidades sociais e a escolha se deu pela votação dos próprios alunos e também por informações dos professores) e os que fariam parte do grupo controle, selecionados aleatoriamente; b) fase da formação, que foi composta por 12 encontros que abordaram os temas: autoconhecimento e conhecimento interpessoal, habilidades de comunicação e habilidades de ajuda; c) fase de planejamento das atividades e supervisão dos adolescentes. Segundo os autores, essa fase é vital para o programa, pois provê o

suporte necessário para os alunos desempenharem suas funções de ajuda e, por fim, d) a avaliação final do programa.

Os resultados mostraram o desenvolvimento e a melhora de certas habilidades sociais dos alunos que participaram do treinamento e, além disso, verificou-se também melhora na auto-confiança e auto-imagem desses alunos.

No contexto espanhol, Andrés e Barrios (2006) investigaram a opinião dos alunos sobre um programa de ajuda entre iguais, implantado havia um ano em uma escola secundária de Madri. A metodologia utilizada para a obtenção dos dados foi qualitativa envolvendo grupos de discussão que refletiram as opiniões, a partir da experiência com o programa, tanto dos alunos ajudantes quanto dos alunos beneficiários.

A análise dos dados mostrou que os alunos consideraram esse programa uma tentativa válida para a melhora das relações interpessoais, contudo, eles sugeriram maior divulgação do programa e também mudanças no processo de seleção dos alunos ajudantes, visando selecionar aqueles que realmente apresentem as habilidades necessárias ao desempenho da função. Os alunos ajudantes relataram ter adquirido competências que lhes permitiram realizar adequadamente as intervenções necessárias e também utilizar essas habilidades na sua vida pessoal. Já os demais alunos demonstraram insatisfação com algumas intervenções principalmente devido à falta de compromisso e seriedade. Outro dado obtido destacou que conforme os alunos ficam mais velhos eles passam a ser solicitados para outros tipos de problemas além dos conflitos interpessoais, como problemas acadêmicos e familiares.

Por fim, os autores destacaram a necessidade de mudança da cultura escolar tradicional para que os adolescentes não busquem ajuda para conflitos interpessoais apenas com os professores, a partir de uma relação assimétrica, e sim que sejam delegados aos alunos participantes mais poderes de intervenção.

As demais referências não trataram de intervenções diretas. Fuente, Peralta e Sánchez (2006), por exemplo, tiveram como objetivos elaborar um questionário sobre valores sócio-pessoais e, a partir desse instrumento, elaborar o perfil descritivo dos valores sócio-pessoais de 857 estudantes de escolas públicas da província de Almería com idades entre doze e dezoito anos, e estabelecer as relações de interdependência entre os dados do questionário e outras medidas de comportamentos desadaptativos. Os resultados confirmaram a relação de interdependência entre valores sócio-pessoais e condutas anti-sociais.

Já o estudo de Rodríguez, Goñi e Ruiz (2006) investigou a relação entre hábitos de vida saudáveis, autoconceito físico e bem-estar psicológico em adolescentes com idades entre doze e vinte e três anos, utilizando questionários que avaliaram cada um desses aspectos. Os autores concluíram que intervenções psicossociais que promovam o desenvolvimento pessoal e a boa convivência social devem partir da conexão entre estilo de vida, bem-estar psicológico e autoconceito físico.

Finalmente, tem-se a pesquisa de Chan, Rodríguez e Moral (2007) cujo objetivo foi analisar as características diferenciais de socialização familiar de adolescentes infratores primários ou reincidentes do estado de Jalisco, México. Os resultados obtidos permitem a proposição de medidas mais adequadas de intervenção sócio-familiar.

Os artigos selecionados pela busca, assim como na questão da sexualidade, apontam a escola como contexto principal de pesquisa e intervenção com os adolescentes. É interessante observar que há um movimento no sentido da elaboração e execução de propostas de intervenção que considerem os adolescentes como agentes de seu próprio desenvolvimento, ou seja, os coloquem em posição de resolver seus problemas e ajudarem na resolução de conflitos de seu grupo de convivência. Essas intervenções seriam baseadas principalmente na aquisição de informação e no

desenvolvimento de competências e habilidades que colaborem para um desenvolvimento social saudável (BENÍTEZ; ALMEIDA; JUSTICIA, 2005; ANDRÉS; BARRIOS, 2006; JAYCOX et al., 2006; BENÍTEZ; ALMEIDA; JUSTICIA, 2007).

De acordo com os dados obtidos a partir da busca bibliográfica nas bases de dados ERIC e Psycodoc, pode-se dizer que embora nenhum dos trabalhos selecionados tenha referências diretas ao Modelo Bioecológico e à Psicologia Positiva, muito do que os pesquisadores consideraram importante em uma intervenção tem correspondência com ambos (como a importância de se levar em conta o contexto e as particularidades dos indivíduos, o papel das relações saudáveis tanto com pares como com adultos para a promoção do desenvolvimento e o enfoque nas habilidades e competências).

Outros trabalhos relativos às intervenções com crianças e adolescentes, trazem contribuições na mesma direção, reafirmando o que foi elucidado e enfatizando a importância de se ouvir a clientela atendida buscando conhecer suas necessidades e recursos como ponto primordial na elaboração de uma proposta de intervenção. Dessa maneira, Santos e Bastos (2002) através da observação participante em grupos de uma instituição que atende adolescentes em situação de risco psicossocial, destacam a importância de que as intervenções sejam programadas segundo as demandas da clientela atendida.

Little, Axford e Morpeth (2004) também salientam isto quando afirmam que muitas vezes os programas mostram uma excessiva preocupação com os serviços e não com as necessidades da clientela, o que leva a manter o foco nos aspectos negativos da vida das crianças/adolescentes e nos riscos específicos em determinado momento de suas vidas, o que acaba por direcionar mal a prevenção, ficando a ênfase nos problemas, no que está errado e não com o que vai bem, havendo pouca atenção em como promover o desenvolvimento.

Há autores que apontam também para o fato de os programas de prevenção atribuírem o mesmo peso a fatores que variam muito quanto a sua força e maleabilidade (MEMMO; SMALL, 2004). Nessa direção, Oliveira (1998) concluiu que se for considerado que existem múltiplos modelos de risco e que vários fatores afetam grupos diversos em diferentes contextos, tal concepção fica incompatível com uma proposta unificada de prevenção.

Lyra et. al. (2002) destacam que a baixa efetividade e adesão dos adolescentes a programas interventivos e preventivos advém da visão do adolescente como um ser permanentemente em risco, o que gera ações distorcidas direcionadas a essa população. Os autores ressaltam a necessidade de que as ações se baseiem na maneira como os sujeitos experimentam e interpretam suas situações de vida. O que é reforçado por Bronfenbrenner (1996) ao afirmar que é muito importante considerar a realidade experienciada pelo indivíduo tanto quanto como ela é em termos objetivos.

Dessa forma, ouvir crianças e adolescentes é de extrema importância e vem sendo enfatizado há pouco tempo, pois segundo Andrade (1998), as crianças ocupam o lugar do “ainda não”, idéia essa reforçada, segundo a autora, pelas teorias psicológicas que trazem a ascensão gradual em sentido qualitativo, à passagem da imaturidade para a maturidade, da incapacidade para a capacidade. Diante dessa situação é colocado que a maioria dos programas tenha como objetivo a proteção da criança e não a participação da mesma, o que a despotencializa de qualquer ação e dificulta a emergência de transformações importantes provenientes da ação, da participação (ANDRADE, 1998).

Nessa direção, a fala de Cyrulnik (2005) sobre a “*bienveillance*”³ é bastante pertinente. O autor destaca que além do direito de ser protegida pelo adulto, a criança deve ter também a possibilidade de oferecer algo, ou seja, deve haver uma relação de

³ Optou-se por deixar o termo em francês.

troca entre adultos e crianças para que se estabeleça uma situação de maior igualdade entre ambos, pois, se a criança apenas recebe, ela pode se encontrar em uma situação de inferioridade e dependência.

Esses apontamentos mostram uma mudança na mentalidade em relação à intervenção com crianças e adolescentes. Segundo Rizzini, Barker e Cassaniga (2000), o Brasil apesar de ainda oferecer serviços de caráter assistencial e emergencial de baixa qualidade a crianças e adolescentes em situação de pobreza, oferece condições de mudança no foco para a promoção de desenvolvimento de todas as crianças. Os autores salientam que a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a despeito das críticas quanto a sua implementação e adequação a realidade brasileira, impulsionou discussões no sentido de se enfatizar a proteção de todas as crianças e adolescentes possibilitando um aperfeiçoamento de mecanismos comunitários de proteção que se refere a uma preocupação maior com o enfoque preventivo.

Os autores salientam ainda que somente esse enfoque preventivo não basta pois ele traz a idéia de problemas e riscos a serem evitados, seriam importantes ações na direção da ênfase nas possibilidades e potenciais existentes para a promoção de desenvolvimento saudável para todas as crianças e adolescentes.

De acordo com essas considerações se têm os objetivos desse estudo, partindo-se do pressuposto de que é necessário conhecer o que os adolescentes (clientela atendida) pensam e como avaliam a situação em que se encontram para poder propor intervenções, respeitando a realidade em que o projeto se insere e as necessidades percebidas pelos próprios adolescentes, visando à promoção de seu desenvolvimento.

2. OBJETIVOS

O objetivo geral desse estudo foi conhecer o universo de adolescentes que freqüentavam um Núcleo de Assistência Psicossocial e colaborar para a promoção de seu desenvolvimento a partir de uma proposta de intervenção.

Os objetivos específicos foram: a) verificar como adolescentes provenientes de contextos de desvantagem econômica e que freqüentam um Núcleo da Infância e Adolescência percebem aspectos de seu contexto (família, escola, amigos, núcleo e o bairro); b) verificar necessidades desses participantes; c) elaborar e realizar uma intervenção visando promover o desenvolvimento desses adolescentes, principalmente no que diz respeito a duas questões: a sexualidade e o relacionamento com os pares; d) avaliar a intervenção realizada e a metodologia empregada a partir da visão da pesquisadora e dos próprios participantes da pesquisa.

Considera-se que pesquisas dessa natureza podem contribuir para a realização de intervenções mais apropriadas às necessidades dos adolescentes bem como à consolidação de uma cultura que valorize e utilize a visão de mundo e as habilidades dos próprios indivíduos em prol de seu desenvolvimento. Essa visão de trabalho com crianças e adolescentes reflete (conforme apresentado na introdução desse estudo) o reconhecimento de que é necessário mudar o foco de políticas e programas destinados a crianças e adolescentes de uma perspectiva que enfatiza o indivíduo em situação de risco para uma abordagem que privilegie a promoção de desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 2000).

3. MÉTODO

Essa pesquisa constituiu-se em um estudo transversal, essencialmente qualitativo, desenvolvido na modalidade de uma investigação-ação (TRIPP, 2005). Foi planejado a partir do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), que enfatiza o estudo do desenvolvimento no contexto (BRONFENBRENNER, 1996) e possibilita uma compreensão dinâmica, sistêmica e contextual do que se pretende estudar (DE ANTONI; KOLLER, 2001).

O delineamento de uma pesquisa em um modelo bioecológico deve considerar as quatro dimensões do PPCT (processo, pessoa, contexto e tempo) e suas inter-relações, observando-se o fenômeno do ponto de vista de todos os participantes envolvidos (CECCONELLO; KOLLER, 2003).

Sobre a investigação-ação, tem-se que esta é composta, segundo Tripp (2005) pelas etapas de planejamento, implementação e avaliação de uma mudança para a melhora de sua prática, o que permite o conhecimento, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Pode-se dizer que esse trabalho tem aproximações com a pesquisa-ação (que é uma forma de investigação-ação), ao fazer uso de técnicas reconhecidas de pesquisa para a realização da análise do processo de investigação (TRIPP, 2005).

O planejamento da pesquisa neste modelo pode ser muito flexível, pela necessidade de se adaptar à dinâmica do grupo pesquisado, dos pesquisadores e até mesmo das diversas formas de se abordar o assunto em questão (THIOLLENT, 1986). O que se tem como definido de antemão, segundo o autor, é a fase exploratória (que consiste em um mapeamento das necessidades e possibilidades da situação e eventuais ações) no início do processo e a divulgação dos resultados no final.

Complementando essas informações, Tripp (2005) afirma que não é possível definir *a priori* qual conhecimento será obtido na pesquisa e quais resultados serão alcançados, isso porque os tópicos a serem desenvolvidos prática e teoricamente surgem a partir da análise da situação e da escolha feita pelos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, o presente trabalho desenvolveu-se em duas fases principais: a primeira (fase 1) foi composta pela caracterização dos ambientes de convivência dos adolescentes e do posterior levantamento das necessidades desse grupo segundo seu próprio ponto de vista; a segunda (fase 2), por sua vez, comportou a intervenção visando promover o desenvolvimento dos participantes, tendo como foco duas temáticas principais: a sexualidade (que foi um tema escolhido por eles a partir dos primeiros encontros em grupo) e o relacionamento entre pares (necessidade percebida a partir da observação e das entrevistas realizadas com os adolescentes). Ou seja, partiu-se do conhecimento do contexto e dos indivíduos presentes no mesmo para então se definir o andamento da pesquisa e intervenção.

3.1. O local da pesquisa: contato inicial e informações sobre a instituição

O primeiro contato com o núcleo de assistência psicossocial deu-se de maneira informal a partir da realização de um trabalho voluntário da pesquisadora no “Dia das Crianças”. Nesse contato, foi observado que a instituição parecia ser aberta a propostas de trabalho e após essa experiência, surgiu a idéia da realização de um projeto que inicialmente visava conhecer a população atendida pelo núcleo. Essa idéia foi

apresentada aos responsáveis pela instituição e então foi solicitada e obtida a anuência do núcleo para a realização da pesquisa.⁴

Para se obter informações a respeito do núcleo, sua proposta de trabalho, a clientela atendida e sua dinâmica cotidiana, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com um membro da diretoria. As informações obtidas estão descritas abaixo.

Trata-se de um núcleo não governamental, de base religiosa⁵, que atende a crianças e adolescentes (de 7 a 14/15 anos), e que se localiza em um bairro da periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo próximo a Cadeia Municipal. A atual sede foi construída em um terreno cedido pela Igreja, em 1989, com verba cedida por uma empresa privada.

O espaço físico ocupado pela instituição é formado por dois terrenos com 5 salas, uma cozinha, dois banheiros, um salão de artes. Em um outro terreno, próximo ao local e cedido em comodato por 10 anos pela Paróquia, abriga uma cozinha didática.

O núcleo tem por objetivo promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e oferecer oportunidades para que possam modificar suas vidas. Segundo as normas da instituição, a frequência deve ser extensiva, preferencialmente, por um período de três anos.

Os recursos para alimentação, material de limpeza e parte do material didático, são doados pela prefeitura através de uma parceria com a Secretária da Cidadania, que também contribui com uma quantia em dinheiro, usada para pagar os funcionários⁶.

⁴ Em seguida, o projeto também foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

⁵ Contudo, a coordenadora deixa bem claro que mesmo em se tratando de uma entidade católica, são aceitas crianças e adolescentes de diversas religiões.

⁶ Essa quantia não é suficiente para cobrir todas as despesas do núcleo e por isso são feitas promoções, bingos, jantares além da existência de sócios que contribuem mensalmente através de um boleto bancário.

A seleção para formação do quadro de funcionários da instituição prioriza a contratação de candidatos com formação pedagógica, em magistério e para profissionais que já tiveram alguma experiência de trabalho com crianças e adolescentes. Quando da realização da pesquisa, o quadro de funcionários que trabalhavam diretamente com as crianças e adolescentes era composto por: quatro professoras, sendo que duas tinham formação específica para desempenhar essa função, magistério e pedagogia; uma professora, responsável pela oficina de tapeçaria, com ampla experiência nesta área; além dos profissionais que se encarregavam da cozinha e limpeza do núcleo.

Além disso, há um grupo de voluntários, alguns que trabalhavam diretamente com os jovens (totalizando seis pessoas) principalmente no que é chamado pelo pessoal da instituição de “valores éticos e morais” e outros que se responsabilizavam pela arrecadação de fundos para ajudar na manutenção do núcleo.

Para participar do voluntariado não há uma seleção propriamente dita, ao manifestar o interesse a pessoa era convidada a conhecer a instituição e seu funcionamento; após apresentar aos funcionários a sua proposta e ter analisado o grau de interesse da instituição no tipo de trabalho oferecido, a pessoa era aceita⁷.

Ao todo, são 130 vagas disponíveis e no momento da entrevista, todas estavam preenchidas, existindo uma lista de espera de aproximadamente 120 crianças. Os critérios para a matrícula no núcleo incluem, além da idade (terem entre 7 e 14 anos), as condições em que se encontra a família, priorizando-se as que os pais trabalham e que não têm com quem deixar os filhos, que contam com poucos recursos financeiros, e enfrentam problemas de abuso de substâncias.

Devido a esses critérios, antes de a matrícula ser efetivada, uma assistente social ou a coordenadora do núcleo, vai até a casa do interessado e lá verifica qual a situação

⁷ Já houve casos em que os próprios adolescentes não aderiram às atividades.

familiar; e dependendo do que é verificado na visita (e o grau de urgência da solicitação) nem sempre a ordem de chegada na lista de espera é seguida. Isso porque, segundo o relato da funcionária, a clientela que frequenta esse espaço encontra-se em situação de desvantagem econômica e enfrenta outras condições adversas como a violência, uso de álcool e drogas pelos pais e ausência da figura paterna.

Uma vez matriculados é aberto um prontuário de cada criança e adolescente, constando documentos como certidão de nascimento, carteira do posto de saúde, endereço, comprovante de residência e trabalho dos pais e escola onde estuda. Há controle de faltas, e quando elas acontecem os profissionais entram em contato com a família para saberem o que está se passando; existe um limite de 20 faltas anuais.

Os adolescentes só são dispensados quando vão fazer atividades que a instituição não oferece como esportes, e, além disso, é recomendado que essas não excedam a duas faltas semanais. Existem poucas desistências, o que costuma ocorrer quando a família muda de bairro, mesmo assim há um período de tolerância de 30 dias até que a vaga seja ocupada por alguém da fila.

Os desligamentos se dão ou porque o jovem atingiu a idade limite, e aí pode ser encaminhado para outro espaço que ofereça cursos técnicos; ou então porque não quer mais frequentar o núcleo. Nestes casos adota-se a postura de conversar com a família, com o próprio adolescente, sendo feitas tentativas para que ele mude seu comportamento, mas essas situações são raras.

As atividades desenvolvidas são: oficinas de artesanato, culinária, horta, mediação de leitura, reforço escolar, alfabetização, formação humana, jogos e recreação. As crianças de 7 a 11 anos são divididas em duas turmas, uma de 7 a 9 anos e outra de 9 a 11 e as atividades são pré-determinadas. Já os adolescentes (a partir dos 11 anos) podem escolher se querem participar da oficina de artesanato ou culinária e

também são livres para freqüentarem as oficinas de reforço escolar. Os profissionais pedem que participem do reforço principalmente aqueles que estão tendo dificuldades na escola.

Segundo a funcionária, os objetivos com os jovens são alcançados:

[...] é uma proposta boa porque a gente vê a mudança e vê que eles começam a enxergar que realmente tem que mudar; que eles podem e conseguem, porque a maioria das crianças e adolescentes que a gente recebe aqui, tem baixa auto-estima [...] então a gente tenta mostrar que ele pode, que ele consegue se quiser. Por mais problemas que há na família ou no bairro, na escola...se ele quiser, ele pode se tornar alguém, ser diferente, ser cidadão, né? Exercer a cidadania. É isso que a gente tenta mostrar em todas as atividades que a gente trabalha, a gente tenta estar sempre embutindo isso, é esse nosso o objetivo.

Além disso, são relatadas mudanças quanto ao comportamento, aos hábitos de higiene, vestimenta e melhora na escola. Muitos, depois que saem do núcleo, conseguem um trabalho, fazer cursos técnicos, continuar na escola. Entretanto há uma preocupação referente a dificuldades no encaminhamento para outras instituições e até mesmo na manutenção do trabalho, pois segundo a funcionária, muitas vezes essas mudanças não ocorrem nos ambientes dos quais o freqüentador faz parte e a perda do contato com o núcleo acaba sendo a perda de um fator de proteção importante. Há também aqueles que acabam tendo comportamentos desviantes e acabam internados na Febem.

Também é desenvolvido um trabalho com a família, com a realização de encontros mensais com uma psicopedagoga (voluntária) e reuniões mensais ou bimestrais com os funcionários do núcleo, nas quais são discutidos os comportamentos da criança e como os pais podem colaborar com a instituição. Nem todos os pais comparecem às reuniões, às vezes porque estão trabalhando. Segundo a funcionária, alguns pais percebem as mudanças nos filhos depois que começaram a freqüentar o núcleo, mas também há a percepção de que as famílias, por vezes, se mostram alheias às possibilidades de mudança e melhora de sua situação.

Os participantes dessa pesquisa são adolescentes que freqüentam esse núcleo, sendo que a fase 1 comportou o grupo que freqüenta as oficinas de artesanato e culinária nos dois períodos oferecidos pelo núcleo (manhã e tarde) e os da fase 2, são provenientes da oficina de artesanato realizada no período da tarde. Uma descrição mais detalhada sobre os participantes encontra-se no item abaixo e no capítulo de resultados.

3.2. As etapas da pesquisa

3.2.1. Fase 1

3.2.1.1. Participantes

Os participantes dessa etapa foram 32⁸ adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 11 e 15 anos (cursando no mínimo a 3a série do Ensino Fundamental), que freqüentam um núcleo de assistência psicossocial não governamental. A princípio a solicitação de participação da pesquisa foi feita a todos os adolescentes do núcleo, sendo que participaram aqueles que obtiveram autorização dos pais e que demonstraram interesse pela pesquisa.

O quadro abaixo ilustra de maneira resumida o que foi realizado nessa fase:

Atividades	Número de Encontros	Participantes
<i>Estudo piloto utilizando o questionário Pré-A e a primeira versão da Entrevista semi-estruturada</i>	A aplicação se deu em um único encontro com cada participante	4 adolescentes sendo 2 meninas e 2 meninos
<i>Aplicação do Pré-A e da entrevista semi-estruturada</i>	A aplicação se deu em um único encontro com cada participante	Pré-A : 32 adolescentes, sendo 20 meninos e 12 meninas. Entrevista: 31 ⁹ , sendo 19 meninos e 12 meninas.

Quadro 1. Etapas realizadas na fase 1.

⁸ Como não se considerou no item de resultados a análise das respostas obtidas no estudo piloto, o número de participantes considerados foi 32 ao invés de 36 (4 participaram do estudo piloto).

⁹ Um dos participantes do sexo masculino não quis realizar a entrevista.

3.2.1.2. Estratégias utilizadas para a coleta de dados

Como primeiro instrumento para a coleta de dados, optou-se pelo Questionário Pré-A (anexo A) elaborado por Chiapetti e Pérez-Ramos (CHIAPETTI, 1996), que utilizou como base teórica para a sua construção o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996; CHIAPETTI, 1996). O objetivo desse questionário é obter dados sócio-demográficos da amostra e conhecer suas percepções a respeito de seus meios de convivência (familiar, escolar, comunitário e institucional) e suas atitudes perante alguns aspectos de comportamentos típicos dessa fase da vida e suas expectativas sobre o futuro e os valores religiosos.

Ele é composto por 84 itens, os 12 primeiros referem-se a dados demográficos sobre o próprio sujeito, sua família de origem e dados sobre a institucionalização e os 72 itens restantes referem-se às percepções e atitudes já descritas. As respostas apresentadas para as afirmações que compõem o questionário são do tipo Likert, partindo do nível 1 (mais aceitável - percepções positivas) ao nível 3 (menos aceitável - percepções negativas). Uma análise preliminar levou a se optar por excluir os itens referentes às percepções do meio institucional¹⁰ e atitudes, trabalhando-se com uma forma modificada do Questionário.

A seguir, elaborou-se um roteiro semi-estruturado de entrevista (anexo B) que permitisse investigar de forma mais livre as concepções que os adolescentes tem em relação à sua família, à escola que frequentam, amigos e ao bairro em que moram, e de maneira um pouco mais detalhada, as concepções sobre o núcleo, a importância do mesmo em suas vidas, as atividades preferidas e as mudanças que julgam necessárias. A escolha desse formato de entrevista foi devido à flexibilidade que esta possibilita aos entrevistados, ao mesmo tempo em que o entrevistador tem condições de direcionar o

¹⁰ Sendo mais adequado para essa pesquisa, utilizar a entrevista para avaliar a instituição na visão dos adolescentes.

que pretende obter dos participantes, além do que ele permite tanto análises quantitativas quanto qualitativas (BIASOLI-ALVES, 1998).

Antes da aplicação a todos os participantes, fez-se necessário a realização de um teste da adequação dos instrumentos aos objetivos propostos; essa primeira aplicação a um número reduzido de participantes foi realizada após obter a anuência da instituição e dos pais dos participantes.

O Pré-A e a entrevista semi-estruturada foram aplicados a 4 pré-adolescentes, 2 do sexo feminino e 2 do masculino, individualmente, em sessões que duraram cerca de 20 minutos.

A análise dos resultados do estudo piloto foi, de acordo com Biasoli-Alves (1995) formal, ou seja, buscou-se verificar se todas as questões do Pré-A e os tópicos da entrevista trouxeram respostas que se relacionavam diretamente aos objetivos do projeto. Depois de todo o material avaliado, constatou-se a necessidade de serem realizadas modificações na entrevista semi-estruturada, substituindo-se as questões por tópicos, a saber: família, escola, bairro, amigos e núcleo, pelo fato de que as respostas às perguntas, da maneira como estas estavam colocadas, eram muito pobres e limitadas.

3.2.1.3. Procedimento de coleta de dados

No núcleo, a pesquisadora era apresentada aos adolescentes pela coordenadora, que iniciava falando dos objetivos da pesquisa (conhecer as opiniões deles acerca dos locais que moravam e freqüentavam); seguido de uma explicação mais detalhada (feita pela pesquisadora) sobre a duração das sessões de coleta de dados e da importância da participação. Após a apresentação, era entregue a cada adolescente o termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que fosse entregue aos pais ou responsáveis, para autorização da participação do filho. O termo assinado era devolvido à coordenadora e depois à pesquisadora.

Uma vez autorizada, fez-se a coleta de dados que, na maioria das vezes, ocorreu em uma sala do próprio núcleo em horário de atividade do participante, desde que não houvesse prejuízo para o mesmo. Quando não havia sala disponível, a coleta era feita no próprio pátio da instituição, que nesse momento encontrava-se vazio.

Durante a coleta, a pesquisadora apresentava-se novamente ao adolescente, explicava os objetivos da pesquisa, a questão do sigilo, mostrava os instrumentos, falava da liberdade do mesmo se não quisesse participar ou que poderia interromper a entrevista se assim o desejasse.

Se o adolescente aceitasse participar iniciava-se a aplicação do Pré-A, seguido pela entrevista; todo o processo de aplicação dos instrumentos foi individual e durou entre 15 e 20 minutos; adotou-se o procedimento de gravar a entrevista e preencher o questionário no momento de sua aplicação.

3.2.1.4. Análise de dados

A análise dos dados obtidos através do Questionário Pré-A foi, em um primeiro momento, quantitativa descritiva compreendendo a verificação de frequência simples de ocorrência de cada resposta e o posterior cálculo de porcentagem. Tal análise expõe de forma clara todas as informações obtidas e também tem a função de suscitar novas questões (BIASOLI-ALVES,1998).

Quanto à entrevista semi-estruturada, o sistema de análise de dados empregado foi o qualitativo, considerando-se que as respostas não constituem apenas uma unidade objetiva de análise, e que a subjetividade não pode se restringir apenas ao imposto pelos instrumentos, procurando assim entender, o máximo possível, a expressão do sujeito em toda a sua complexidade (REY, 2002).

3.2.2. Fase 2

A fase 2 foi estruturada a partir dos resultados obtidos na fase 1, ou seja, a partir das necessidades identificadas. O quadro abaixo resume os encontros realizados, as atividades desenvolvidas e os participantes das mesmas.

Etapas	Atividades	Número de Encontros	Participantes
Etapa 1 Mapeamento	<i>Mapeamento de estratégias de trabalho com os adolescentes</i>	3 (escolha do filme, exibição do filme e atividade de leitura)	Escolha do filme: 12 adolescentes (7 meninas e 5 meninos). Exibição do filme: 14 adolescentes (7 meninas e 7 meninos) Leitura de livros: 15 adolescentes (7 meninas e 8 meninos)
Etapa 2 - Intervenção 2.1. Adolescência e Sexualidade	<i>Cenas da adolescência</i>	1 encontro com cada grupo	O grupo de 15 adolescentes foi dividido em 2 : o grupo I (GI) ficou composto por 8 adolescentes (4 meninas e 4 meninos); o grupo II (GII) por 7 participantes (4 meninas e 3 meninos)
	<i>Entendendo a puberdade</i>	1 encontro com cada grupo	GI e GII separadamente
	<i>Namoro e Sexualidade</i>	1 encontro	GI e GII juntos
	<i>Gravidez na adolescência e Doenças Sexualmente Transmissíveis</i>	1 encontro com cada grupo	GI e GII separadamente
2.2. Relacionamento entre pares	<i>O que você faria?</i>	1 encontro com cada grupo	GI e GII separadamente
	<i>Exibição do filme: “Uma onda no ar”</i>	1 encontro	GI e GII juntos
	<i>Brincadeiras</i>	4 encontros	GI e GII juntaram-se e foram divididos em 4 subgrupos
	<i>Produção da Cartilha</i>	3 encontros	GI e GII juntos.
2.3. Avaliação Final	<i>Entrevista baseada na técnica do Incidente Crítico</i>	A entrevista foi realizada individualmente de acordo com a disponibilidade dos adolescentes, da instituição e da pesquisadora.	14 participantes sendo 6 meninas e 8 meninos, provenientes do GI e GII
2.4. Devolutiva com os profissionais	<i>Discussões com os profissionais do núcleo</i>	Os encontros foram realizados quinzenalmente no período de agosto a dezembro de 2006	Todos os profissionais do núcleo eram convidados a participar, o número de participantes em cada encontro variava de acordo com as possibilidades dos profissionais.

Quadro 2. Etapas realizadas na fase 2.

A seguir tem-se a descrição das etapas:

3.2.2.1. Etapa 1 – Mapeamento de estratégias de trabalho

Visando definir quais recursos seriam mais adequados para maior aproveitamento das atividades propostas, foram realizados três encontros, ao longo de três semanas: 1) Escolha de um filme; 2) Exibição do filme; 3) Leitura de livro de histórias infanto-juvenis. Desses encontros participaram 16 adolescentes provenientes da fase 1 da pesquisa ¹¹, a pesquisadora e uma observadora. Os encontros transcorreram da seguinte forma:

Escolha do filme

Essa atividade contou com a participação de 12 adolescentes¹², sendo 7 do sexo feminino e 5 do masculino e teve a duração de 40 minutos. Pretendeu-se com esse encontro observar como procedem esses adolescentes quando têm que tomar uma decisão em conjunto, sem a intervenção direta de um adulto direcionando a decisão ou a maneira de resolvê-la.

No dia marcado com a coordenação do núcleo, os adolescentes foram convidados a participar da atividade e se deslocaram da sala em que estavam (do artesanato) para a do encontro (uma sala com cadeiras, lousa, uma televisão com vídeo e DVD). Chegando à sala, sentaram-se os meninos de um lado e as meninas do outro.

Inicialmente explicou-se para os participantes que haveria alguns encontros e que nesses

¹¹ Antes de se iniciar essa etapa foi necessário decidir com a coordenação do núcleo qual período (manhã ou tarde) e qual turma (culinária ou artesanato) iria participar da proposta de intervenção. Essa escolha deu-se em função da impossibilidade da pesquisadora desenvolver esse trabalho com todos os adolescentes, visto que este deveria ser desenvolvido em um espaço de tempo determinado. Discutidas todas essas questões, optou-se por adolescentes do período da tarde que freqüentavam a oficina de artesanato, tratando-se de um grupo de 16 adolescentes, que segundo a coordenação do núcleo apresentavam mais problemas no relacionamento com os colegas e educadores.

¹² O número de participantes pode variar de um encontro a outro devido às faltas desses adolescentes do núcleo que coincidiram com os dias dos encontros.

seriam propostas atividades, sendo que nesse dia eles deveriam escolher, em conjunto, um filme que seria exibido na semana seguinte, esclarecendo-se as regras da instituição quanto aos que não poderiam ser escolhidos (pornográficos, de terror ou muito violentos).

Os meninos e as meninas começaram a falar nomes de filmes e a pesquisadora anotava-os na lousa. A interação ao longo do encontro deu-se principalmente entre adolescentes do mesmo sexo, com as sugestões claramente divididas entre as meninas (que concordavam entre si) e os meninos (que também concordavam entre si). Primeiramente cada subgrupo tentou convencer o outro de que o filme que estavam sugerindo era o melhor; nesse momento não houve acordo entre os dois e a postura adotada foi a de não interferir para determinar a resolução do conflito de opiniões. Depois de algum tempo, foi sugerido pelos participantes que houvesse uma votação, sendo então escolhido o filme: “Matrix 3”.

Exibição do filme

A atividade realizada uma semana após a escolha do filme, contou com a participação de 14 adolescentes, 7 do sexo feminino, 7 do masculino e teve duração de cerca de 2 horas.

Nesse encontro, o objetivo era observar como os adolescentes se comportavam em atividades dessa natureza (que exigem silêncio e atenção).

Todos os participantes que estiveram na votação vieram para essa atividade e se comportaram de maneira similar: prestaram atenção no filme e permaneceram, a maior parte do tempo, em silêncio, havendo comentários de algumas cenas e brincadeiras. Aqui também (como na escolha do filme) foi observada a divisão em subgrupos (meninos e meninas) sendo visível que havia mais interação intragrupos.

Ao final do filme foi solicitado que os participantes fizessem um desenho e um comentário sobre o mesmo. O desenho foi feito por todos os participantes, já o comentário foi feito por apenas 4 adolescentes.

Atividade de leitura

Esse encontro contou com a participação de 15 adolescentes, sendo 7 do sexo feminino e 8 do masculino, com duração de 1 hora e 30 minutos. Pretendeu-se observar como eles trabalhavam em atividades dirigidas.

Inicialmente, dada à instrução de que eles deveriam se dividir em subgrupos, o conjunto de adolescentes, naturalmente separou meninos de meninas, criando ainda um grupo misto e foi solicitado que eles lessem um livro (histórias curtas com temas sobre diferenças, tolerância e medo) e depois explicassem para os outros o que acharam de mais importante.

O grupo só de meninos teve certa dificuldade em se organizar para a atividade; não queriam ler e ficaram se indispondo com as meninas. O grupo só de meninas ficou isolado, sendo que elas respondiam a algumas provocações dos meninos e no grupo misto observou-se que apenas as meninas leram enquanto os meninos acabaram brincando com os outros. Foram necessárias algumas intervenções a fim de que a atividade fosse realizada e de que não houvesse muito tumulto ou brigas durante o encontro.

Ao final da atividade solicitou-se que os participantes, em grupo, preenchessem uma Ficha de Avaliação da atividade (anexo C). Ao analisar esse material, ficou claro que os adolescentes sentiram que a atividade era difícil, pois segundo eles, havia muitas pessoas na sala, além das provocações entre os meninos e as meninas. Algumas avaliações sugeriram que as próximas atividades fossem realizadas com um número

menor de participantes; outros aspectos observados durante os encontros dizem respeito à dificuldade dos adolescentes interagirem com o sexo oposto e de emitirem opiniões, sendo que ou eles não opinam ou a sugestão de um grupo tem que ser cumprida em detrimento da dos colegas.

É interessante pontuar também que, a partir do que foi observado e verbalizado pelos próprios adolescentes, eles apreciam atividades que implicam em assistir filmes; verificou-se, entretanto, que eles apresentam certa dificuldade com a leitura e a escrita.

A partir dessas reflexões deu-se o planejamento de algumas estratégias que seriam utilizadas na intervenção.

3.2.2.1.1. Participantes

Foram convidados para participar dos encontros 15 adolescentes¹³ de ambos os sexos: 8 do sexo feminino e 7 do masculino com idades entre 11 e 15 anos (média de idade de aproximadamente 12,5 anos) que cursavam no mínimo a terceira série do Ensino Fundamental (média de escolaridade 5,5 anos aproximadamente).

A divisão dos 15 participantes em dois grupos ficou estabelecida da seguinte maneira: Grupo I (GI), com 8 adolescentes (4 do sexo feminino e 4 do masculino) e o Grupo II (GII), com 7 adolescentes (4 do sexo feminino e 3 do masculino). Optou-se por trabalhar com grupos mistos visando possibilitar melhoras no relacionamento entre gêneros.

¹³ Esse foi o número de participantes que iniciou as atividades, porém ele acabou variando de um encontro a outro por motivo de falta no dia dos encontros. Além disso, um dos adolescentes que participou dos três encontros exploratórios mudou-se de cidade, por isso esse grupo ficou com 15 participantes.

3.2.2.1.2. Planejamento dos encontros

Em relação ao procedimento da pesquisadora adotado durante o processo, é importante destacar a metodologia participativa, que segundo a literatura, tem obtido bons resultados no trabalho com jovens (ZANELLA, URNAU, MAHEIRIE, 2004; MELO et al., 2004). Ela prevê que o adolescente deva participar efetivamente do trabalho desenvolvido, não sendo considerado como um mero receptor passivo, sendo o participante estimulado a produzir o próprio conhecimento a partir da mediação do coordenador da atividade e dos outros adolescentes que fazem parte do grupo.

Além disso, optou-se por desenvolver um trabalho em grupo porque em se tratando de adolescentes, sabe-se que o grupo tem papel essencial em suas vidas, inclusive quanto ao potencial de gerar mudanças, além de que, o Modelo Bioecológico considera os processos proximais os grandes propulsores do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2005).

Quanto às estratégias utilizadas durante os encontros, elas estão de acordo com as colocações de Serra e Cannon (1999) de que alguns fatores que facilitam o trabalho com crianças e adolescentes para o desenvolvimento de atitude saudáveis estão ligados a um trabalho que inclua estratégias lúdicas, vistas como motivadoras e capazes de favorecer a expressão criativa e a vivência dos temas abordados. Além disso, foi dada ênfase às intervenções de acordo com a visão da Psicologia Positiva no sentido de ressaltar as habilidades e competências, sem colocar o enfoque nos problemas (SELIGMAN; CSISKSZENTMIHALYI, 2000).

Outrossim assumiu-se cada grupo como sendo único, considerando-se a necessidade de aprofundar o conhecimento a seu respeito (demandas, modo de funcionamento) e a valorização das experiências cotidianas dos participantes porque se

precisava garantir que os jovens estivessem envolvidos nas questões abordadas (NECADEH, 1998).

Uma questão considerada foi o fato do trabalho ser desenvolvido em uma instituição, pois se assumiu que seria interessante aliar aspectos positivos das instituições, como por exemplo, a monitoração de um adulto, a segurança pretendida, à possibilidade do jovem desenvolver também nesses locais práticas mais espontâneas, o que poderia propiciar além de sua atuação no processo interventivo, a potencialização de suas capacidades (SELIGMAN; CSISKSZENTMIHALYI, 2000).

A partir dessas prerrogativas foram planejados 13 encontros que contaram, além da pesquisadora e dos participantes, com uma observadora que anotava a dinâmica do grupo, o contato entre os adolescentes e as respostas dos mesmos às questões propostas pela coordenadora. Foi também necessário discutir com a coordenação do núcleo qual a frequência de reuniões que seria possível conforme o cronograma da instituição, decidindo-se por encontros semanais de aproximadamente 1 hora e 15 minutos cada.

A seguir, tem-se a descrição da proposta de cada encontro:

3.2.2.2. Etapa 2 – Intervenção

3.2.2.2.1. Adolescência e Sexualidade

Encontro 1 – “Cenas da adolescência”

Essa atividade teve por objetivo estimular o adolescente a refletir sobre algumas questões da fase da vida em que se encontra, além de possibilitar que fossem obtidas suas percepções a respeito da mesma. Pretendeu-se também, que os participantes

escolhessem um tema que seria tratado de maneira mais aprofundada nos próximos 3 encontros.

A atividade constou da apresentação de 10 fotos sobre adolescência abordando diversos temas como: sexualidade, puberdade, namoro, uso de drogas, relação com os pais, relação com os colegas e preconceito. Essas fotos foram extraídas dos livros de Conger (1980) e Verardo (1987) - anexo D -, e eram apresentadas ao grupo, fazendo-se a seguir as perguntas : 1) Descreva a figura. O que está acontecendo aqui? e 2) Isto está certo ou errado? Por quê? , sendo que se solicitava a resposta de cada participante.

Após serem apresentadas todas as figuras, solicitou-se que o grupo escolhesse duas perguntas para a discussão nos próximos três encontros; eles optaram pelos temas: puberdade, namoro e sexualidade. Além disso, no final do encontro foi pedido aos participantes que preenchessem a Ficha de Avaliação.

Encontro 2- “Entendendo a Puberdade”

O objetivo do segundo encontro foi possibilitar que os adolescentes adquirissem informações sobre a puberdade. Visou-se também esclarecer dúvidas, inclusive traçando um paralelo com a idade de cada participante.

Para isso, foi perguntado inicialmente aos adolescentes o que era puberdade, se eles haviam visto algo sobre isso na escola e/ou conversado com alguém sobre esse assunto, seguindo-se uma explicação do que o termo queria dizer.

Para a efetivação desses objetivos, utilizou-se como recurso um jogo de perguntas e respostas baseadas no livro de Mayle, Robins e Walter (1984). Cada grupo foi dividido em subgrupos: um de meninos e outro de meninas. E então cada participante sorteava uma pergunta e o outro grupo tinha que responder, depois de dada a resposta, era lida a que estava no livro para se definir a pontuação do grupo.

No G I os próprios adolescentes liam a resposta, porém, como foi observado na etapa 1 (mapeamento de estratégias), eles tinham dificuldades para executar esta tarefa (visou-se aqui aproveitar a oportunidade para estimular a leitura); percebeu-se que essa dificuldade atrapalhou um pouco o andamento da atividade já que alguns ficavam impacientes com a demora e outros não queriam ler. Além disso, na avaliação houve quem deixasse claro não gostar de ler.

Como o objetivo desse encontro era discutir puberdade e não treinar a leitura optou-se no GII (que foi realizado após o GI) por não utilizar essa estratégia e assim, se alguém no grupo não se prontificasse a ler a resposta, a própria coordenadora o faria, o que possibilitou um andamento melhor da atividade. Após a contextualização do tema, seguiram-se questões mais específicas sobre a puberdade, inclusive mostrando as diferenças das transformações entre meninos e meninas. Procurou-se estimular que tanto eles quanto elas se informassem e interessassem pelas transformações que ocorrem no sexo oposto.

Ao final do encontro os participantes preencheram a Ficha de Avaliação.

Encontro 3 – “Namoro e sexualidade”

Esse encontro teve como objetivo discutir com os adolescentes a questão do namoro, afeto, relacionamentos e sexualidade e foi realizado com os dois grupos juntos uma vez que ambos iriam assistir ao mesmo filme e conforme mostrou a etapa 1, esse tipo de atividade não traz problemas quanto ao número de participantes.

Optou-se por utilizar um filme como recurso; essa é uma atividade prazerosa para os adolescentes; ao mesmo tempo encontrou-se um filme adequado aos temas que se pretendia abordar, sendo escolhido o filme “Houve uma vez dois verões” que trata do namoro e sexualidade entre adolescentes.

Ao final do filme, foi realizada uma discussão não dirigida sobre o mesmo abordando questões de namoro, afeto e sexo, sendo que após a discussão os adolescentes preencheram a Ficha de Avaliação.

Encontro 4 - “Gravidez na adolescência e Doenças Sexualmente Transmissíveis”.

O objetivo desse encontro foi informar e discutir com os participantes a gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis.

Utilizaram-se dois documentários que tinham entre 10-15 minutos de duração. Por serem filmes curtos, foi possível realizar esse encontro com os dois grupos separadamente.

Inicialmente foi exibido o documentário sobre gravidez na adolescência que era composto por relatos de adolescentes grávidas ou de mães adolescentes sobre os motivos da gravidez, o apoio ou não de familiares, do namorado, o relacionamento com a família e o parceiro, o relacionamento com o filho, as expectativas, dificuldades, mudanças na vida, trabalho e estudo. Além disso, esse documentário apresentou métodos contraceptivos e o uso dos mesmos. Após a exibição, seguiu-se uma discussão e os adolescentes foram estimulados a comentar o assunto e a esclarecerem suas dúvidas.

O segundo documentário exibido referia-se às doenças sexualmente transmissíveis, trazendo informações sobre os fatores de risco para contrair estas doenças: como eram contraídas, quais os sintomas, conseqüências e como tratar ou prevenir. Novamente, ao término do documentário, discutiu-se o assunto e foram tiradas as dúvidas trazidas pelos adolescentes.

Ao final da atividade os participantes preencheram a Ficha de Avaliação.

Após esses quatro encontros, seguiram-se os que tratavam especificamente do relacionamento entre pares (etapa 2.3). Os quinto e sexto encontros introduziram a temática a partir da análise de situações conflitantes do cotidiano e suas possíveis soluções e da exibição de um filme; posteriormente foram realizadas as oficinas permitindo tratar diretamente do relacionamento entre os adolescentes. Abaixo, tem-se a descrição dos encontros.

3.2.2.2.2. Relacionamento entre pares

Encontro 5 – O que você faria?

Esse encontro teve por objetivo pensar as relações interpessoais através do Jogo da Tolerância (SAINT MARS; SAINT MARS, 2001 *apud* BIASOLI-ALVES; FISCHMANN, 2001), que é composto por questões que refletem alguns dilemas cotidianos (relacionados à família, amigos) e de opções para sua resolução (anexo E).

Foram propostas oito situações, sendo que além das alternativas que compõem o jogo, os participantes poderiam sugerir outras respostas. Perguntava-se individualmente o que cada um faria; a observadora registrava as respostas, da forma como eram dadas; a seguir, fazia-se uma discussão, pediam-se exemplos de situações parecidas que tivessem vivenciado e a solução por eles encontrada. Como tarefa final era solicitado ao grupo de adolescentes participantes o preenchimento da Ficha de Avaliação.

Encontro 6 – Apresentação do filme: “Uma onda no ar”.

Neste encontro, todos os adolescentes assistiram juntos ao filme que conta à história da rádio favela em Belo Horizonte, e o objetivo era promover reflexões sobre possíveis saídas diante de situações como pobreza, violência e racismo (sendo que esses

temas mobilizaram os participantes na atividade “Cenas da adolescência”), promovendo-se, para tanto uma discussão livre sobre o mesmo; ao final da discussão, foi solicitado que eles preenchessem a ficha de avaliação.

Num segundo momento desse encontro foi feita uma proposta para os adolescentes pensarem em atividades que poderiam ser realizadas e coordenadas por eles, destinadas a ensinar a outros adolescentes a confecção de brinquedos ou elaboração de brincadeiras, e que poderiam inclusive envolver a construção de materiais.

Durante toda a atividade a observadora esteve presente e registrou o comportamento dos participantes. Uma primeira análise, visando obter dados para programar a continuidade da intervenção evidenciou um nível alto de entusiasmo dos adolescentes com a idéia e a opção de realizarem as brincadeiras entre eles. A partir daí, projetou-se mais sete encontros (quatro compostos de brincadeiras e três para a construção da Cartilha de Brincadeiras).

Encontros 7,8,9 e 10 - Brincadeiras

Essa fase ficou composta por quatro encontros coordenados pelos adolescentes, visando-se lhes dar autonomia e valorizar suas habilidades na construção de atividades a serem realizadas em conjunto, sendo necessário um tempo para ensinarem o que deveria ser feito aos colegas. Além disso, essa atividade visou propiciar aos adolescentes a experiência de uma mudança de papel, sendo que agora eles detinham o saber e também coordenariam a atividade.

Os adolescentes dividiram-se em 4 subgrupos (o primeiro e o segundo – na ordem em que as atividades foram realizadas/ coordenadas- ficou composto por 4 meninas, o terceiro e quarto subgrupos ficaram compostos por 3 meninos cada); na

semana anterior à atividade de cada grupo foi realizada uma reunião com a pesquisadora para que fosse feita uma lista de materiais necessários para o encontro.

O primeiro grupo coordenou a atividade “Artes” e nela as coordenadoras ensinaram os colegas a confeccionar dobraduras e depois uma colagem e pintura em folhas de cartolina.

O segundo grupo realizou a atividade “Massinha de Modelar” e ensinou aos demais desde o fazer a massinha, até algumas dicas de modelagem e tingimento das mesmas.

O terceiro grupo, que nomeou sua atividade de “Vai-e-Vem”, ensinou a confecção do mesmo e a maneira de brincar.

Por fim, o quarto grupo, denominou sua atividade com o nome de “Correntinha”, e ensinou o grupo a fazer pulseiras de letras.

Ao final de cada encontro, era solicitado o preenchimento da Ficha de Avaliação e, também, era realizada uma entrevista em grupo com todos os coordenadores das atividades.

Encontros 11, 12 e 13 - Produção da cartilha.

O objetivo desses encontros foi produzir algo a partir do que foi realizado ao longo dos encontros coordenados pelos adolescentes, buscando com isso, mostrar para os próprios participantes, de maneira concreta, o valor de um saber próprio deles.

A produção da cartilha ocorreu em 3 encontros, com duração de aproximadamente uma hora e meia, todos realizados em grupo.

No primeiro, foi solicitado que os adolescentes escolhessem uma brincadeira e a escrevessem no papel, explicando o número de participantes, os materiais necessários e as regras do jogo. No segundo encontro, foram terminadas algumas brincadeiras que

faltavam, e iniciou-se a confecção dos desenhos que ilustravam os jogos. E por fim, no terceiro foram terminados os desenhos e escolhido, por votação, o nome da cartilha. Também foram tiradas fotografias dos participantes.

Estratégias para a coleta de dados

Em cada encontro foram utilizadas as seguintes estratégias para a coleta e registro:

a) Primeiro, a observadora, fazia, no decorrer de cada sessão o registro contínuo em linguagem cotidiana, cujo conteúdo versava principalmente sobre a dinâmica do grupo, o contato entre os adolescentes e as respostas dos mesmos às questões propostas pela coordenadora (quando existentes, como no encontro 1 e 5, por exemplo);

b) A seguir, no final do encontro os participantes recebiam a Ficha de Avaliação, especialmente construída para essa pesquisa, e que tinha como objetivo obter informações sobre a maneira de os adolescentes terem percebido o encontro, por isso lhes era solicitado que a preenchessem;

c) Terminadas as atividades, a pesquisadora anotava tudo o que tinha se passado durante os encontros no Diário de Campo.

d) Especificamente nos encontros coordenados pelos adolescentes (Brincadeiras), os dados sobre a percepção dos coordenadores foram obtidos através de entrevista em grupo, feita pela pesquisadora.

e) Por fim, para se obter a avaliação de todo o processo de intervenção¹⁴ (Avaliação Final), foi realizada uma entrevista baseada na Técnica do Incidente Crítico (MONTIGNY, 2002).

¹⁴ Exceto a construção da cartilha que foi realizada após a entrevista.

3.2.2.2.3. Avaliação Final

Para a avaliação final com os adolescentes, utilizou-se uma entrevista baseada na Técnica do Incidente Crítico, que é uma forma de entrevista com o objetivo de obter as percepções que os sujeitos têm de algum evento vivido, levando-os a refletir sobre tal experiência (MONTIGNY, 2002), e que durou, em média 15 minutos (anexo F).

Análise de dados

A análise de dados foi qualitativa, exceto o encontro 5 (*O que você faria?*) que teve as respostas analisadas em um primeiro momento de maneira quantitativa descritiva. Os dados observacionais foram analisados após todos os outros, de forma a complementá-los.

3.2.2.2.4. Devolutiva com os profissionais

A devolutiva feita com os profissionais foi composta por reuniões quinzenais no período de agosto a dezembro de 2006 e foram convidados a participar todos os funcionários do núcleo.

O objetivo desses encontros foi discutir com os funcionários, de maneira mais informal, como um bate-papo, a proposta desenvolvida com os adolescentes ampliando para questões sobre desenvolvimento humano, a importância de uma visão integral e positiva do ser humano e demandas que pudessem surgir ao longo das discussões. Procurou-se também, assim como foi feito com os adolescentes, considerar e ressaltar os saberes e habilidades dos funcionários.

Essas reuniões se davam após o encerramento das atividades do núcleo e elas ocorriam em uma sala da própria instituição, todos se sentavam em círculo e havia um

texto - guia composto pela pesquisadora que continha um resumo do que foi realizado e as bases utilizadas para a proposta desenvolvida, o texto deveria servir como um apoio às questões discutidas, não sendo a proposta se ater rigidamente a ele.

Os registros desses encontros ficaram compostos pelos diários de campo feito pela pesquisadora ao final de cada encontro.

4. RESULTADOS

Os resultados serão apresentados de acordo com a denominação utilizada no capítulo metodológico (fase 1 e fase 2). No item referente à fase 1 estão os resultados que caracterizam o mapeamento da situação que foram obtidos através da aplicação do Questionário Pré-A, da entrevista semi-estruturada e complementados pelo diário de campo da pesquisadora. A fase 2 contém os resultados obtidos nos encontros realizados (a partir do diário de campo, observação, fichas de avaliação) e da entrevista baseada na Técnica do Incidente Crítico.

4.1. Fase 1

4.1.1. Participantes: Dados Sócio-Demográficos

A seguir estão as características sócio-demográficas dos participantes, iniciando-se pela distribuição de integrantes do sexo feminino e masculino.

Tabela 1. Distribuição da frequência e porcentagem de participantes do sexo feminino e do sexo masculino.

	♂	♀	Total
Frequência	20	12	32
Porcentagem	62,5	37,5	100

De acordo com a tabela 1, verifica-se que há maior concentração de adolescentes do sexo masculino (62,5% contra 37,5%).

Quanto às médias de idade, escolaridade e idade de ingresso no núcleo tem-se a tabela 2.

Tabela 2. Distribuição das médias e desvios-padrão da idade, escolaridade e idade de ingresso no núcleo.

	♂	♀
Idade Média	12,2	12,1
Desvio Padrão Idade	0,8	1,1
Escolaridade Média	5,3	5,7
Desvio Escolaridade	0,9	0,9
Idade de Ingresso	8,1	8,7
Desvio Id. Ingresso	1,6	1,9

Conforme ilustra a tabela 2, a idade média dos participantes do sexo masculino é de 12,2 anos e as do sexo feminino 12,1 anos, indicando que as idades são próximas. A escolaridade média é de 5,3 anos para os meninos e 5,7 para as meninas. Quanto à idade de ingresso no núcleo, verifica-se que os meninos ingressam com uma média de idade de 8,1 anos e as meninas com 8,7 anos.

De maneira geral, observa-se que para todas as variáveis (idade, escolaridade e idade de ingresso no núcleo) as médias dos participantes do sexo masculino e do sexo feminino não apresentam grandes diferenças, estando, na verdade, próximas.

Quanto à composição familiar, tem-se que a média de pessoas que habitam a casa desses adolescentes é de aproximadamente 7 pessoas, sendo que há um desvio-padrão aproximado de 2 pessoas.

Em se tratando mais especificamente dos pais dos participantes, tem-se que as mães possuem um tempo médio de escolaridade menor do que o dos pais, embora haja um desvio-padrão alto em relação às médias obtidas (os pais possuem média de cinco anos e um desvio padrão de 2 anos; já as mães possuem média de 3,9 anos e um desvio padrão de 2,2, anos).

Outras características dos pais levantadas estão expressas na tabela abaixo:

Tabela 3. Distribuição da frequência e porcentagem de pais casados e pais separados e de pais e mães que estão trabalhando.

	Freq	%
Pais Casados	17	53,1
Pais Separados	15	46,9
Pais Trabalhando	22	68,7
Mães Trabalhando	18	56,2

De acordo com esses dados, observa-se que as porcentagens de pais separados e pais casados são próximas (53,1% - casados e 46,9% - separados).

Quanto à questão do emprego, existiam mais pais do que mães trabalhando (68,7% e 56,2% respectivamente). Contudo, verificou-se através dos dados obtidos que para a maior parte dos participantes ao menos um dos genitores estava trabalhando e em relação ao trabalho realizado por eles pode-se deduzir que a maioria dos empregos é informal e/ou de baixa remuneração, compreendendo para as mulheres empregos como o de empregada doméstica, faxineira e babá e para os homens os de pedreiro, moto-táxi, caseiro, segurança, sendo que alguns estavam empregados em fábricas.

Quanto ao bairro em que esses adolescentes moram, tem-se que a maioria das residências localiza-se principalmente em dois bairros, um com 45% dos participantes e o outro com 29%, os demais moram em bairros próximos.

Esses bairros¹⁵ situam-se em uma região em que residem por volta de 54.300 pessoas, dentre essas 38% possui idades entre 0 e 17 anos. A maior parte destas famílias (79%) recebem de 0 (quando estão desempregados) até 5 salários mínimos, razão pela qual essa região acaba tendo como uma de suas problemáticas o trabalho infantil, sendo

¹⁵ Os dados referentes à caracterização dos bairros foram extraídos do site da Província Marista Brasil Centro –Sul (www.marista.org.br, acessado em setembro de 2008) que mantém um trabalho social nessa região (Cesomar) e também da pesquisa realizada por Adas (2004).

esta uma estratégia das famílias para aumentarem sua renda. Outro problema detectado na região é que os recursos comunitários estão aquém da demanda.

Um desses bairros teve sua origem a cerca de 30 anos, sendo formado inicialmente por 120 famílias empobrecidas, com baixa escolaridade e pouca qualificação profissional, além disso, essas famílias eram vizinhas da Cadeia Municipal e da FEBEM, o que provocou preconceito frente a esses moradores. Apenas a partir de 1997 o bairro foi praticamente todo asfaltado e os recursos sociais para essa população foram aumentados. Dentre esses recursos, nota-se a forte presença de trabalhos coordenados por Igrejas (inclusive o núcleo no qual foi realizada essa pesquisa é coordenado por um padre).

Quanto ao outro bairro, ele é resultado de uma ocupação em 1996, de sessenta famílias de baixa renda, que se articularam para o assentamento e construção de casas, sem que houvesse nenhum planejamento urbano. Hoje o bairro conta com pelo menos 10.000 residentes (sendo que 94% dessas famílias são provenientes de outras cidades, principalmente da região norte e nordeste do país) e está sendo urbanizado graças à organização dos moradores que reivindicam na prefeitura a implantação de infraestrutura e equipamentos sociais.

Após essa caracterização de aspectos sócio-demográficos dos adolescentes, seguem os dados obtidos com o Questionário Pré-A referentes às percepções dos adolescentes em relação à família, escola e amigos.

4.1.2. Questionário Pré-A

Os dados obtidos com a aplicação do Questionário Pré-A estão descritos na tabela a seguir:

Tabela 4. Distribuição da frequência e porcentagem de respostas aos itens do Questionário Pré-A.

		Frequência				Porcentagem				
		Resp 1 (Positivo)	Resp 2 (Mediano)	Resp 3 (Negativo)	Resp 0 (Inexistente)	Resp 1 (Positivo)	Resp 2 (Mediano)	Resp 3 (Negativo)	Resp 0 (Inexistente)	
Familia	Relacionamento com o Pai	Pergunta								
		1	16	10	0	6	50%	31%	0%	19%
		3	12	10	4	6	38%	31%	13%	19%
		5	8	5	13	6	25%	16%	41%	19%
		7	12	4	10	6	38%	13%	31%	19%
		9	19	5	2	6	59%	16%	6%	19%
		11	25	4	3	0	78%	13%	9%	0%
		SubTotal	92	38	32	30	48%	20%	17%	16%
	Relacionamento com a Mãe	Pergunta								
		2	29	2	0	1	91%	6%	0%	3%
		4	23	8	0	1	72%	25%	0%	3%
		6	10	12	9	1	31%	38%	28%	3%
		8	16	6	9	1	50%	19%	28%	3%
		10	27	3	1	1	84%	9%	3%	3%
		12	29	1	1	1	91%	3%	3%	3%
		SubTotal	134	32	20	6	70%	17%	10%	3%
	Ambiente Familiar	Pergunta								
		13	27	5	0		84%	16%	0%	
		14	22	6	4		69%	19%	13%	
		15	22	8	2		69%	25%	6%	
		16	24	6	2		75%	19%	6%	
		17	25	6	1		78%	19%	3%	
		18	8	11	13		25%	34%	41%	
		SubTotal	128	42	22		67%	22%	11%	
	Amizades	Pergunta								
		19	25	7	0		78%	22%	0%	
		20	19	9	4		59%	28%	13%	
21		25	7	0		78%	22%	0%		
22		22	7	3		69%	22%	9%		
23		19	7	6		59%	22%	19%		
24		7	15	10		22%	47%	31%		
SubTotal		117	52	23		61%	27%	12%		
Ambiente Escolar	Pergunta									
	25	18	9	5		56%	28%	16%		
	26	27	4	1		84%	13%	3%		
	27	25	5	2		78%	16%	6%		
	28	22	5	5		69%	16%	16%		
	29	18	10	4		56%	31%	13%		
	30	27	4	1		84%	13%	3%		
	SubTotal	137	37	18		71%	19%	9%		
	TOTAL	608	201	115	36	63%	21%	12%	4%	

De acordo com os resultados apresentados, tem-se que, de maneira geral, a maioria das respostas dos adolescentes a todos os temas foi predominantemente positiva. Considerando-se as particularidades de cada tema abordado, alguns comentários tornam-se relevantes.

O primeiro tema do questionário refere-se às percepções dos adolescentes a respeito de suas famílias e foi dividido da seguinte forma: a) relacionamento com o pai, b) relacionamento com a mãe e c) ambiente familiar.

O sub-item *relacionamento com o pai* compreendeu as questões 1 (*Meu pai é bom para mim*), 3 (*Mesmo não concordando em alguma coisa, meu pai procura me entender*), 5 (*Sinto dificuldade de falar com meu pai sobre meus problemas*), 7 (*Meu pai interfere demais na minha vida*), 9 (*Eu posso contar com o apoio do meu pai*) e 11 (*Se eu pudesse gostaria de ter outro pai*). Conforme ilustra a tabela 4, tem-se que a soma das respostas dadas a essas questões apontam uma percepção predominantemente positiva do relacionamento com o pai, com a concentração de 48% das respostas.

Em relação a pergunta 1, obteve-se 50% das respostas pertencentes à categoria das percepções positivas, ou seja, consideraram que o pai *sempre* é bom para eles. Vale atentar para o fato de que para essa questão nenhum dos participantes deu respostas que significam uma percepção negativa e 31% das respostas refletem a percepção de que o pai *às vezes* é bom para eles.

Quanto à pergunta 3 (*Mesmo não concordando em alguma coisa, meu pai procura me entender*), a maioria das respostas localiza-se na categoria das percepções positivas (38%), considerando que o pai *sempre* procura entendê-los e medianas (31%), apontando para a hipótese de que em alguns momentos esses jovens sentem-se incompreendidos por seus pais e em outros compreendidos. A categoria das percepções negativas apresentou a menor concentração de respostas (13%).

Para a pergunta 5 (*Sinto dificuldade de falar com meu pai sobre meus problemas*) destaca-se o fato de que a maior concentração de respostas (41%) está na categoria das percepções negativas sinalizando que tais participantes percebem dificuldades em falar com o pai sobre seus problemas. Em relação às demais respostas, 25% se referem a percepções positivas, ou seja, que tais adolescentes não sentem dificuldades em falar com o pai e 16% das respostas concentram-se na categoria das percepções medianas (*às vezes sentem dificuldade de falar com o pai sobre seus problemas*).

Em relação à pergunta 7 (*Meu pai interfere demais na minha vida*), as respostas concentraram-se principalmente nas duas categorias opostas, a das percepções positivas (que para esse instrumento significa uma percepção de que o pai não interfere demais em suas vidas) com 38% das respostas e a categoria das percepções negativas (o pai *sempre* interfere demais em suas vidas).

As respostas dadas à pergunta 9 (*Eu posso contar com o apoio do meu pai*) sinalizam que para a maioria desses adolescentes, há a percepção de que eles *sempre* podem contar com o apoio do pai, com 59% das respostas concentradas na categoria das percepções positivas.

Por fim, tem-se a questão 11 (*Se eu pudesse gostaria de ter outro pai*) em que a grande maioria das respostas (78%) concentra-se na categoria das percepções positivas (*Nunca* gostariam de ter outro pai).

O sub-item *relacionamento com a mãe*, ficou composto pelas questões 2 (*Minha mãe é boa para mim*), 4 (*Mesmo não concordando em alguma coisa, minha mãe procura me entender*), 6 (*Sinto dificuldade de falar com minha mãe sobre meus problemas*), 8 (*Minha mãe interfere demais na minha vida*), 10 (*Eu posso contar com o apoio da minha mãe*) e 12 (*Se eu pudesse gostaria de ter outra mãe*). De maneira

semelhante ao que ocorreu no sub-item referente ao relacionamento com o pai, na percepção desses adolescentes, o relacionamento com a mãe é tido como positivo, sendo que considerando-se o total das respostas, obteve-se 70% delas na categoria das percepções positivas.

Abordando-se mais especificamente cada questão, tem-se que, de acordo com as respostas dadas a pergunta 2 (*Minha mãe é boa para mim*), a mãe é percebida como sendo *sempre* boa para a maioria dos participantes (91% das respostas).

As respostas obtidas com as perguntas 4 (*Mesmo não concordando em alguma coisa, minha mãe procura me entender*), 10 (*Eu posso contar com o apoio da minha mãe*) e 12 (*Se eu pudesse gostaria de ter outra mãe*), reforçam o que foi verificado na pergunta 1, ou seja, que esses adolescentes apresentaram uma percepção essencialmente positiva do relacionamento com o mãe, afirmando que suas mães *sempre* procuram entendê-los, mesmo que não concordem em alguma coisa (respostas dadas a pergunta 4) concentrando 72% das respostas nessa categoria, vale destacar que essa questão teve 25% das respostas concentradas na categoria das percepções medianas (*às vezes* a mãe procura entendê-los).

Além disso, os participantes consideraram que *sempre* podem contar com o apoio da mãe (84% das respostas a pergunta 10 concentraram-se na categoria das percepções positivas) e por fim, 91% das respostas dizem respeito ao fato desses adolescentes afirmarem que *nunca* gostariam de ter outra mãe (pergunta 12).

As perguntas 6 (*Sinto dificuldade de falar com minha mãe sobre meus problemas*) e 8 (*Minha mãe interfere demais na minha vida*), de maneira semelhante ao ocorrido em relação às percepções do relacionamento com o pai, apontam a percepção de certa dificuldade desses adolescentes em falar com a mãe sobre seus problemas, sendo que 38% das respostas referem-se à percepção de que *às vezes* sentem dificuldade

e 28% das respostas concentraram-se na categoria das percepções negativas (*sempre* tem dificuldades em falar com a mãe sobre os problemas).

Já na pergunta 8, apesar de concentrar a maioria das respostas na categoria das percepções positivas (50%), obteve-se 19% das respostas na categoria das percepções medianas (*às vezes* a mãe interfere demais em suas vidas) e 28% das respostas na categoria das percepções negativas (Minha mãe *sempre* interfere demais na minha vida).

O terceiro sub-item diz respeito ao *ambiente familiar* e foi investigado através das perguntas 13 (*Na minha família, todos nos ajudamos uns aos outros*), 14 (*Na minha família, todos ajudam nas despesas*), 15 (*Na minha família festejamos juntos comemorações e aniversários*), 16 (*Meus familiares me dão atenção e se preocupam comigo*), 17 (*Na minha família obedecemos a autoridade dos pais*) e 18 (*Na minha casa há brigas e discussões*). Considerando-se inicialmente o total de respostas para esse sub-item, tem-se que, os adolescentes apresentaram uma percepção positiva de seu ambiente familiar (67% do total de respostas).

As respostas dadas à questão 13 demonstram que os participantes consideraram que em suas famílias *sempre* uns ajudam aos outros (84% das respostas concentraram-se na categoria das percepções positivas), em relação à ajuda material, com as despesas da casa (questão 14), a maior porcentagem de respostas também concentrou-se na categoria das percepções positivas (69%).

Mais algumas percepções em relação ao convívio com os familiares foram investigadas com as perguntas 15 (*Na minha família festejamos juntos comemorações e aniversários*) e 16 (*Meus familiares me dão atenção e se preocupam comigo*) e estas também obtiveram a maior concentração de respostas na categoria das percepções positivas (69% das respostas para a pergunta 15 e 75% para a 16). Em relação ao

respeito à autoridade dos pais (pergunta 17), tem-se que esses participantes consideraram que, na maioria das vezes (78% das respostas), *sempre* obedecem à autoridade dos pais.

Um dado importante para esse sub-item foi o obtido com a pergunta 18 (*Na minha casa há brigas e discussões*) que tratou dos conflitos familiares e na qual os adolescentes apresentaram a maior porcentagem de respostas concentradas na categoria das percepções negativas (67%) sinalizando que, para eles, em suas casas *sempre* há brigas e discussões.

As percepções em relação às *amizades* foram investigadas a partir das perguntas 19 (*Meus amigos íntimos são legais*), 20 (*Quando tenho problemas posso contar com meus amigos*), 21 (*Eu me sinto à vontade com minha turma*), 22 (*Quando brigo com algum de meus amigos, fico triste*), 23 (*Meus amigos se aproveitam de mim*) e 24 (*Eu penso que alguns colegas falam de mim por detrás*). Também para esse sub-item a maioria das respostas concentrou-se na categoria das percepções positivas (61% de todas as respostas dadas a esse sub-item).

Analisando-se questão a questão, pode-se dizer que a muitas respostas apresentaram percepções positivas sobre os amigos como, por exemplo, a pergunta 19 (*Meus amigos íntimos são legais*) com 78% das respostas na categoria das percepções positivas, a pergunta 21 (*Eu me sinto à vontade com minha turma*) também com 78% das respostas nessa categoria e a pergunta 22 (*Quando brigo com algum de meus amigos, fico triste*) com 69% das respostas sinalizando que quando brigam com algum amigo *sempre* ficam triste.

Por outro lado, apareceram também nesse sub-item, respostas que podem significar certo desconforto em relação aos colegas, como as respostas dadas as pergunta 23 (*Meus amigos se aproveitam de mim*) que apesar de possuir a maior

porcentagem de respostas na categoria das percepções positivas (59%), obteve-se que 22% das respostas consideram que os amigos se aproveitam deles *às vezes* e para 19% das respostas isso ocorreria *sempre*. As respostas dadas a questão 24 (*Eu penso que alguns colegas falam mal de mim por detrás*) demonstraram esse desconforto de maneira mais explícita com 47% das respostas na categoria das percepções medianas e 31% na das percepções negativas, ou seja, para eles os colegas *sempre* falam mal por detrás.

Por fim, têm-se as respostas dadas à pergunta 20 (*Quando tenho problemas posso contar com meus amigos*), em que mesmo tendo a maior concentração de respostas na categoria das percepções positivas (59%), foram obtidas respostas na categoria das percepções medianas (28%) e negativas (13%) demonstrando a percepção desses adolescentes de que nem sempre podem contar com os amigos quando estão com problemas.

Quanto às percepções a respeito do ambiente escolar, estas foram obtidas através das perguntas 25 (*Meus professores são legais*), 26 (*Eu me esforço para aprender tudo na escola*), 27 (*Deixo de ir à aula para estar fora com minha turma*), 28 (*Quando a tarefa é difícil, eu coloco de meus colegas*), 29 (*Meus professores reclamam de meu comportamento aos meus pais ou a outras pessoas*) e 30 (*Eu tenho vontade de abandonar a escola*). A partir das respostas dadas a todas as perguntas desse sub-item, pode-se dizer que as percepções sobre o ambiente escolar foram predominantemente positivas, com 71% das respostas.

A pergunta 25 trata da percepção que os adolescentes têm de seus professores e as respostas apontam para uma percepção essencialmente positiva, com 56% das respostas, contudo para essa questão tem-se (em relação as demais perguntas) a maior

concentração de respostas nas categorias das percepções medianas (28%) e negativas (16%).

Já questão 29, que se refere ao comportamento dos adolescentes na escola também apresentou situação semelhante, com a maioria das respostas na categoria das percepções positivas (56%), o que significa que para a maioria desses adolescentes, seus professores *nunca* reclamam de seu comportamento, por outro lado, foram obtidas 31% respostas na categoria das percepções medianas (reclamam *às vezes*) e 13% na das percepções negativas (*sempre* reclamam).

As perguntas 26 (*Eu me esforço para aprender tudo na escola*) e 30 (*Eu tenho vontade de abandonar a escola*) contêm as maiores porcentagens (em relação às demais questões) na categoria das percepções positivas (84% das respostas para ambas as perguntas), ou seja, *sempre* se esforçam para aprender tudo na escola e *nunca* tem vontade de abandonar a escola.

Por fim, têm-se as questões 27 e 28 que apresentam também a maioria das respostas na categoria das percepções positivas com 78% das respostas se referindo à percepção de *nunca* matarem aula e 69% de *nunca* colarem dos colegas.

De acordo com os dados obtidos com o Questionário Pré-A, fica claro que as dificuldades dos participantes, quando apontadas por eles, residem mais no relacionamento interpessoal, seja com os pais, colegas e/ou professores.

A entrevista semi-estruturada trouxe resultados que aprofundaram os temas do Questionário Pré-A, abordando também outros dois: a percepção do bairro em que moram e a percepção que os adolescentes têm do núcleo de assistência psicossocial que frequentam.

De maneira geral pode-se dizer que as respostas dos adolescentes aos temas abordados foram breves, sendo que algumas foram até mesmo vagas, monossilábicas.

Algumas hipóteses para tal comportamento foram aventadas, tais como a própria faixa etária dos entrevistados; o desenvolvimento cultural e acadêmico dos mesmos e também a possibilidade de que alguns conteúdos pudessem ser mobilizadores o suficiente para que os adolescentes apresentassem dificuldades em expressar suas opiniões.

Abaixo serão apresentadas as idéias que os adolescentes desse núcleo têm a respeito de sua vida familiar, escolar, amizades, o bairro em que vivem e o núcleo.

4.1.3. Entrevista semi-estruturada

Os dados obtidos através da entrevista semi-estruturada encontram-se abaixo e o primeiro tema abordado foi *Família*.

1. A família

Quando perguntados a respeito de suas famílias, os adolescentes fazem referência tanto à família nuclear quanto à extensa, além de alguns conviverem com padrastos (nenhum relatou a presença de madrastas).

Tratando-se mais especificamente do contato com os pais algumas situações podem ser destacadas.

Para alguns desses adolescentes a convivência com os pais passa por momentos agradáveis, com conversas, brincadeiras, presentes: “*Ah, meus pais são brincalhões, me dão muita atenção, não tem preferência entre um e outro... eles são assim.*” (P19); “*Às vezes meu pai e minha mãe brincam com a gente, dão as coisas que a gente quer, roupa, sapato...*” (P8).

Já as dificuldades estão mais ligadas à falta de diálogo e à existência de um sentimento de incompreensão (tanto em relação a ambos os pais quanto em relação ao

pai ou a mãe): “A gente conversa mais com a minha mãe, tem mais facilidade de conversar com a minha mãe do que com meu pai” (P1). Outro exemplo é a fala da P17: “(...) mesmo eu não tendo a colaboração dos meus pais para me escutar, eu tenho minhas irmãs, que afinal das contas são um monte, tudo mulher é mais fácil”.

As práticas educativas e/ou punitivas utilizadas pelos pais, bem como as discussões também são apontadas por eles: “Minha família às vezes eu fico... minha mãe fica brigando comigo (...). Quando eu menos gosto quando eu fico brigando com a minha mãe.” (P11). Outra participante diz que:

Meu pai, né, segura muito a gente, não deixa a gente caminhar com nossos pé (...). Aí tipo assim como a gente tem que respeitar né, obedecer, aí a gente fica lá em casa, quase sempre, é difícil a gente sair, aí ficamos lá com medo. (P17)

A punição física aparece em alguns relatos:

“Que toda vez que minhas irmã fazem alguma coisa meu pai e minha mãe não liga, agora, quando eu faço eles vêm querer me bater”. (P30)

“Menos gosto é da minha mãe e da minha irmã, porque ela bate nos outros (...). A minha mãe ela não bate em mim mais”. (P 21)

Já a punição verbal é motivo de queixa de alguns adolescentes: “**E o que você menos gosta?**¹⁶ Nada. Só de vez em quando que minha mãe dá umas bronca na gente” (P15). Outro participante tem uma visão semelhante: “**Do que você menos gosta?** Menos gosto? Levar bronca” (P12).

Com os irmãos o contato é muitas vezes através de brincadeiras e companhia: “É assim...a gente só brinca de noite né. Aí meu irmão começa a fazer gracinha comigo, né, aí eu finjo que estou dormindo (...)” (P19). Aparece também a preocupação com o comportamento dos irmãos: “**E o que é que você menos gosta?** Que meu irmão

¹⁶ As frases em negrito referem-se as da pesquisadora durante a entrevista

*fica pra rua. **Porque você não gosta?** Ah, vai que ele fica mexendo nas coisas dos outros” (P25).*

Os conflitos também foram relatados: “**E uma coisa que você não gosta?** Brigar com meu irmão” (P22); “*Eu brigo com a minha irmã que ela fica me enchendo*” (P29).

Muitos adolescentes trouxeram o incômodo com as brigas em casa, principalmente entre os pais ou entre a mãe e o padrasto: “**Tem alguma coisa que você não gosta?** Do meu pai brigar com a minha mãe. Eles sempre briga né...eles é como irmão” (P3); um outro exemplo é o do P8:

Às vezes tem briga e eu choro por causa disso. Acho chato a família ficar brigando por causa de pouca coisa. Meu pai arruma homem para a minha mãe e minha mãe mulher pro meu pai. (...) Fico triste com eles brigando. Quando eles não brigam eu fico feliz.

Para o P16, o alcoolismo surge como um agravante para que as discussões ocorram: “*Às vezes tem briga, ontem a noite, hoje, sempre tem algumas brigas quando meu pai bebe*”. (P16).

Em relação às discussões entre a mãe e o padrasto a P14 diz que: “**Como que você se sente?** Assim... mais ou menos. **Por quê?** Porque minha mãe tem vez que ela briga com meu padrasto... por isso”.

Sobre a família extensa, fica claro que para a maioria deles o contato com avós, tios e primos é cotidiano, inclusive com estes familiares morando na mesma casa que alguns dos adolescentes. Para alguns destes jovens o relacionamento com esses parentes está relacionado a ajuda, inclusive material, como afirma o P2 “(...) *Minha vó que ajuda nós lá em casa (...)*” e a P18 :

Ai...de vez em quando eu vou na casa da minha tia né...ela é legal também, ela faz bolo, a gente come né...a minha tia é assim, quando a gente tá precisando de alguma coisa...ela mora aqui ó, nessa rua, quando a gente tá precisando de alguma coisa ela dá...vem aqui na casa dela aí ela dá (...)

As situações de brincadeiras e conversas estão presentes como relata o P3: *“É...eu gosto muito da minha família, eu gosto dos meus primo né mais eles é muito sem vergonha, eles gosta muito de andar de cavalo (...)”*.

A resposta do P5 reafirma o contato prazeroso com os familiares: *“(...) é muito divertido, quando eu vou na casa das minha tia eu brinco...meus tio, minhas tia, meu vô é tudo legal. Minha vó que morreu era legal (...)”*.

Os conflitos também existem nessas relações: *“E o que você menos gosta? Meu vô que fica xingando”* (P12). Outro exemplo do incômodo com essas situações está na fala do P5: *“Quem que briga? Meus primo. Meu primo com meu outro primo. De vez em quando eu com meu outro primo. Assim eu não gosto.”*

A dificuldade apresentada por alguns adolescentes em falar sobre a família ocorreu em algumas entrevistas, o que pode ser verificado através de falas como: *“Eu queria que você me falasse um pouco da sua família. Ah, nada... minha família? Nada”* (P7). E até mesmo quando se pergunta o que eles mais gostam na família, alguns se referem a atividades que não incluem a mesma: *“O que você mais gosta na sua família? Solta pipa”* (P29).

2. A escola

Ao falarem a respeito da escola que freqüentam, duas questões foram enfatizadas: as drogas e as brigas com/ entre os colegas.

Os adolescentes mostraram um desconforto em relação ao uso de drogas pelos colegas dentro na escola, principalmente no banheiro: *“Os moleque fumando maconha dentro do banheiro, eu não gosto de ficar lá”* (P10). Outro exemplo dessa situação é a entrevista da P 20: *“(...) no banheiro, quando eu vou ir no banheiro, as menina fica*

fumando sabe, e eu não posso com esse cheiro, elas pergunta: ‘Qué?’ e solta fumaça na minha cara e aí eu começo ficar sem fôlego...”.

Os conflitos relatados provocam desagrado e compreendem tanto a violência psicológica quanto à física: **“Como você se sente lá? Triste. Porquê? Porque os moleque fica batendo em mim”** (P23). Um exemplo de maus-tratos entre iguais é o que ocorre com a P14: *“Eu tenho vergonha que eles fica xingando os outro, botando apelido nos outro, eu gosto de estudar, e às vezes eu brinco, às vezes eu choro na escola, não faço nada, fico com dor de cabeça”.*

As brigas no ambiente escolar e o comportamento dos colegas também incomodam: *“Lá os moleque não respeita as professora, fica fazendo bagunça, só.”* (P26). Outro exemplo é a fala do P8: *“Ah, os moleque são muito porco, mija no chão, quebra as porta, picha as parede...”.*

Sobre as brigas, o P2 diz que: *“Ah, a escola eu não gosto muito não (...). Muito chato. Porquê? O que tem lá que você não gosta? Ah, muita briga. Qualquer hora tem briga lá”.*

A relação com os professores é positiva para alguns, como exemplifica a fala da P1: **“E porque você gosta da sua professora? Ah, ela, eu acho que ela conversa com a gente, ela brinca, ela tem um jeito mais carinhoso do que as outras.”**; e para outros negativa: *“É que eles (professores) grita demais, dá bronca demais na gente, eles culpa os alunos que não tem nada a ver com algumas coisas que os outros fazem”.* (P15)

Percebe-se também uma dificuldade dos adolescentes com os conteúdos ministrados nas aulas escolares:

Ai, eu acho assim, que ela passa lição e ela não explica, uma semana assim ela passa cada coisa. Aí um dia é de leitura...um dia é...leitura, é...perguntas do texto, essas coisas e eu acho assim que fica muito esquisito porque um dia ela manda a gente copiar do livro e aí outro

dia ela passa outra coisa aí o caderno fica embaralhado não entende nada, mas ela não explica nada e nos não entende. Quando ela passa alguma prova, a gente tem que ficar olhando para o caderno desde o começo...aí fica ruim. Aí ela também não explica e eu não consigo entender a matéria dela. (P1).

O P29 também relata dificuldades:

Como que você se sente lá na sua escola? Mais ou menos. Mais ou menos? É porque os professores passam lição muito difícil, eu não consigo fazer. E aí o que que você faz? Você não consegue fazer, o que você faz? Alguém te ensina? Eu paro de fazer, eu paro.

Outra questão levantada é a da falta de possibilidade que alguns desses adolescentes têm de escolher a escola que vão estudar, essa dificuldade se dá, principalmente, pela situação financeira das famílias, como explicita a P20:

Porque você queria estudar em outra escola? Porque é melhor, muito mais melhor do que aquela...minha mãe disse assim que se ela tivesse dinheiro pra pagar ônibus ela colocava eu, mas ela não tem. Mas é melhor porque? Porque lá tem mais segurança, ali não tem sabe.

Entre os pontos positivos, além da boa relação com os professores, há também o contato com os colegas: *“Como é que você se sente lá na escola? Bem. Por quê? É porque tem todos amigo perto. Se eu tiver algum problema eles te ajuda” (P27).*

Os passeios realizados pela escola também são valorizados: *“(...) No ano passado, no final do ano, a gente foi numa chácara. Todo mundo foi da sala. É sempre bom quando tem passeio, vai ter passeio na feira do livro. A professora vai ver os ônibus pra gente ir” (P16).*

3. Bairros

Na fala dos adolescentes a respeito do bairro em que moram, fica muito evidente a problemática da violência:

“Eles atira, eles atira muito, é...roba casa, é isso aí.” (P14).

“Às vezes eu sinto medo, você não sabe, qualquer hora você pode tomar uma bala perdida.” (P 27).

“E o que você menos gosta? Quando sai tiroteio na rua da minha casa. E sai muito? Sai, direto e reto. E eu não gosto. E o que você faz quando acontece isso? Fico lá dentro, fico dentro do meu quarto.” (P30).

Porém, outros participantes se incomodam em rotularem o bairro de violento e apontam mudanças:

Antes era violento né...agora é legal. Eu acho né...mas tem gente assim que fala que é muito violento, eu não acho. Por causa que mudou bastante e às vezes a gente sai...assim, quando vai no bingo da igreja, quando vai na igreja e aí a gente sai à noite e não acontece nada. Eu acho assim que não tá mais violento que nem tava antes. Tá melhor que uns bairro que tem por aí. Aí às vezes eu me sinto mal quando alguma pessoa fala assim que lá é muito violento, é ruim. Eu acho que não é. (P1).

Alguns dos participantes tem críticas sobre a estrutura e o planejamento dos bairros: *“É...eu não gosto quando dá apagão” (P31).* Ou ainda: *“Menos gosto? Ah...é que às vezes, é que lá parece assim que as ruas são um labirinto, às vezes a gente se perde (...)”.* (P1).

Para essa participante (P1), a melhora da infra-estrutura do bairro está relacionada à diminuição da violência:

E porque você acha que não é mais violento? Quando você percebeu que mudou? Ah, de uns 2 anos pra cá. E o que aconteceu que mudou? Ah, eu não sei, acho que depois que colocou luz, fez asfalto, veio morar mais gente assim, acho que ficou menos, ficou melhor, ficou mais sossegado.

Já as opções de lazer no bairro são valorizadas por esses adolescentes, desde eventos realizados pelas igrejas e escolas até as quadras e campos esportivos existentes:

“E o que você gosta no bairro? Ah, dos campo que tem, das quadra...só.” (P7).

Além da estrutura física do bairro, os participantes falam a respeito do contato com amigos, vizinhos e familiares, sendo esse um fator positivo e até mesmo de destaque quando falam a respeito do local onde moram: *“Meu bairro é legal, no bairro onde eu moro eu tenho muitos amigos também”* (P4). Outro exemplo é o do P15: *“Acho legal. Acho que tem muita criança, as crianças da rua são legais.”* O P20 comenta sobre seus vizinhos: *“Ah, eu gosto é dos vizinho lá perto da minha casa”*.

A proximidade dos familiares é comentada pelo P3 e pelo P11: *“Tem meus primo, eles mora tudo ali perto”* (P3). *“Lá eu moro perto dos meus primo, eu fico brincando lá”* (P11).

É interessante apontar que pelo relato dos adolescentes, os pais se preocupam com os perigos da rua, e que a situação financeira também limita as saídas dos adolescentes: *“Os eventos que tem eu não posso ir porque minha mãe não deixa porque eu sou pequeno. Só se for alguém da família que vai e dê dinheiro. Porque senão não posso ir. Não posso trabalhar ainda porque sou novo, se pudesse já estava trabalhando.”* (P8).

Os conflitos com os colegas, vizinhos e entre os moradores do bairro incomodam os participantes: *“Ah, também é chato, os moleque briga muito. Só de vez em quando que é legal. Quando ta legal o outro vai lá e começa a brigar de novo(...)”* (P5). Outro exemplo é o do P16: *“E o que é que você menos gosta? Ah, quando tem briga junta um monte de gente pra ver, aí minha tia entra lá e aparta”*.

O que fica claro a partir das falas dos adolescentes é que o maior problema é a violência e que eles fazem uso e apreciam as opções de lazer e cursos gratuitos oferecidos pela comunidade.

4. Os amigos

Os amigos dos participantes são provenientes da vizinhança, da escola e do próprio núcleo, sendo que muitas vezes eles convivem rotineiramente em 2 ou 3 desses ambientes.

O contato com os amigos é feito, muitas vezes, de brincadeiras, conversas, momentos de ajuda, apoio: *“Ai, eles é...ai, eles é legal e... ele é simpático meus colega. A gente fica brincando na escola”* (P21), outro exemplo é a fala da P19: *“ (...)quando eu tenho um problema eles entende, quando eu não quero brincar. Por exemplo, quando eu to desanimada eles insiste pra mim brincá me divertir... só.”* O apoio também é destaque na fala do P16: *“ São legais, divertidos, ficam nas horas que a gente mais precisa. Sempre são unidos.”*

Em momentos de conflito eles atuam até mesmo como protetores: *“Eles é legal, quando alguém quer bater ni mim eles vai lá e bate.”* (P 10).

Os conflitos e desconfianças também estão presentes: *“Ah... os meus amigos a maioria é tudo falso (...)”* (P17). O P27 também relata essas situações: *“Tem uns que quer fazer os outros brigar...tem outros que é mais legal, tem outros que não.”*

Um dado interessante é que em algumas situações as mães interferem no conflito, como afirmam o P3 e o P5:

Aí eu bati nele. Aí ele foi lá chamar a mãe dele. Olha lá hein, ele é grandão, maior acho que ele é mais maior do que você. (...)Aí ele foi lá chamar a mãe dele e aí ela foi lá em casa, minha mãe começou a discutir com a mãe dele. (P3)

É porque eles ...tudo as coisa que eu tenho e eles não tem, eles fica com ciúme e quer brigar comigo. Fica tacando pedra na minha casa, aí minha mãe falou com a mãe deles, aí a mãe deles pega e fica nervosa, fica de mal da minha mãe. A minha mãe não fez nada pra ela. (P5)

5 – O núcleo

O núcleo é visto pelos adolescentes como algo essencialmente positivo em suas vidas. Tanto que a instituição assume algumas funções na vida deles como:

a) Não ficar mais em casa fora do período escolar: “(...) *acho que se eu não tivesse no núcleo eu ia ficar em casa e não ia ter nada para fazer*” (P1); “**Porque você vem aqui no núcleo? Porque se eu não venho eu fico em casa sozinha, eu tenho medo**”. (P30).

b) Não ficar mais na rua: “**E o que mudou na sua vida depois que você começou a frequentar o núcleo? Tudo, eu não fico na rua. Quando eu chego do núcleo eu vou para a escola.**” (P10); “*Ai...mudou que eu não fiquei na rua, porque eu gostava muito de ficar na rua né, mudou porque aí eu perdia a hora de ir para a escola, aí agora eu vou para a escola direitinho e não dou trabalho pra ninguém.*” (P19).

c) Mudança de comportamento: “*Antes eu era muito respondona, eu respondia para a minha mãe. Sempre ela me batia, agora é muito difícil ela me bater.*” (P20); “*Ai mudou meu comportamento, mudou umas coisas minhas. Como era o seu comportamento antes? O meu era chato, eu era birrenta... agora eu não sou mais.*” (P18); “*Agora eu me sinto mais bem, os menino é legal, mudou tudo. Antes eu era mais triste, agora eu fico mais alegre.*” (P15).

d) Melhora na escola: “*Mas eu era meio ruim em matemática, e aqui na turma B, turma A, assim eles ensinam isso, sabe, aí foi daqui em diante que eu melhorei na escola também.*” (P17).

e) Aprender coisas novas, brincar: *“Ai, brincar. Eu não brincava e aqui eu brinco (...). Porque eu aprendi um pouco também (...). Ah, eu aprendi um monte de coisa... é... falar sobre Deus, é um monte de coisa...”* (P21); *“O núcleo é bom, aqui nos aprende. **O que você aprende aqui?** A fazer tapete, um montão de coisa. Fazer tapete, bordado.”* (P6); *“Ele é bom, não é chato como na escola, dá coisas diferente aqui, nós aprende coisas novas, na escola não aprende.”* (P10).

f) Alimentação e auxílio financeiro: *“Do núcleo eu acho bom, fazer tapete, ganhar dinheiro no final do ano... eu acho bom.”* (P 21); *“Aí ela [mãe do participante] falou assim: Você quer estudar lá no núcleo? Lá dá dinheiro também, você tem que fazer tapete para você ganhar dinheiro. Aí eu vim pra cá.”* (P 3); *“É mais melhor porque minha mãe não precisa gastar muito porque eu almoço, tomo café. Eu só janto lá em casa.”* (P 11).

g) Fazer amigos: *“Ah, antes eu não conhecia ninguém, agora eu conheço todo mundo já. Ficou mais melhor tia.”* (P31).

Outra questão levantada na entrevista foi quem indicou o núcleo para esses adolescentes e a maioria soube do núcleo através da mãe, mas também foram relatadas indicações de parentes, vizinhos e amigos.

Sobre o convívio diário com educadores e colegas, foram relatadas tanto as situações agradáveis quanto às de conflito.

Um exemplo da relação com os educadores pode ser obtido na fala do P10: *“**E o que você mais gosta aqui no núcleo?** Das brincadeiras que eles faz, que as professoras faz”*. Essa questão das brincadeiras é destacada por alguns participantes mostrando que

para eles é importante um ambiente descontraído e com certa intimidade. Além disso, há também referência a importância de se ter um adulto por perto, como na fala da P18: *“Porque se tiver alguma briga, a professora vai ver. **E aí você se sente protegida? Sinto.**”*

As críticas aos educadores giram em torno de repreensões, como na fala da P30: *“O que eu mudaria? **É.** Algumas professoras. **Por quê?** Porque têm algumas que ficam pegando no pé”.*

O relacionamento com os colegas é considerado prazeroso para alguns: *“**Porque você vem aqui no núcleo? Para encontrar meus amigos.**”* (P26). Contudo, os conflitos incomodam bastante, inclusive o que acontece entre meninos e meninas: *“**E o que é que você menos gosta? De brincar com menina aqui.**”* (P12); *“**O que você mudaria aqui? Ah, parar de xingar os outros, não brigar mais, ficar todo mundo amigo.**”* (P14); *“**O que você mudaria aqui? De xingar. Como assim? Fica xingando a mãe dos outro.**”* (P23). Por fim, a fala da P17:

O que eu não gosto daqui é desses meninos encrenqueiros, que fica brincando com a gente o dia inteiro pensando que a gente ta gostando da brincadeira, sabe? Apelido, é... fica xingando os outro, disso eu não gosto, fica batendo assim nos outros, dá um tapa na cabeça, pensa que a gente é casa da Dona Olga, sabe? (P17).

A respeito das atividades realizadas no núcleo, os participantes, relataram gostar das atividades que desempenham como, por exemplo, o artesanato e a culinária: *“**O que tem aqui que você mais gosta? Fazer pão**”* (P23); *“**E o que você mais gosta aqui no núcleo? Fazer tapete, bordado... é... um montão de coisa.**”* (P6).

Outras atividades também foram citadas como os passeios, as brincadeiras, assistir filmes, o reforço escolar e até mesmo a alimentação servida no núcleo: *“**Ai o que eu gosto muito também é a comida da X., nossa eu amo a comida dela, prefiro a dela**”*

que a da minha mãe, sabe.” (P17); “(...) ah, do reforço de matemática (...).” (P19); “E o que você mais gosta aqui? Ah, recreação, tapete, a comida é boa daqui. Só.” (P3).

Os adolescentes deram sugestões de outras atividades além das que eles desempenham como horta, dança e esportes principalmente, sendo que alguns criticaram o fato da rotina de atividades ser sempre a mesma. Além disso, houve a sugestão de construção de quadras e melhora do espaço físico para possibilitar a prática esportiva.

4.1.4. Considerações sobre os resultados da Fase I

Os dados obtidos nessa fase permitiram traçar um panorama geral dos contextos de convivência desses adolescentes através do próprio relato deles, sendo que ficou evidente o incômodo dos participantes com os conflitos tanto com os adultos quanto com os colegas. Pela necessidade de se fazer um recorte dos dados no sentido de escolher um aspecto para a intervenção e considerando-se a importância de um bom relacionamento com os pares para o desenvolvimento saudável (conforme explicitado na introdução desse estudo) optou-se por desenvolver uma intervenção que abordasse esse tema.

Além dessa questão, como um dos objetivos da pesquisa foi conhecer o universo desses adolescentes inclusive a respeito de alguns aspectos da adolescência, a primeira etapa da intervenção consistiu em atividades relacionadas à adolescência de maneira geral.

4.2. Fase 2

A fase 2, caracterizada pelos encontros em grupo com os adolescentes, ficou composta por 2 etapas (conforme descrito no quadro 2) : 1) Mapeamento de estratégias de trabalho com os adolescentes e 2) Intervenção que compreendeu quatro momentos: adolescência e sexualidade; relacionamento entre pares; avaliação final da intervenção e devolutiva com os profissionais.

Após as atividades para o estabelecimento de um primeiro contato com os adolescentes e a escolha de instrumentos de trabalho que se mostraram mais pertinentes aos objetivos da pesquisa e a esses adolescentes (o que foi explicitado com mais detalhes no capítulo metodológico), prosseguiu-se aos encontros da pesquisa propriamente dita. O primeiro deles (iniciando-se os encontros sobre adolescência e sexualidade) foi a atividade denominada “Cenas da adolescência” e as respostas aos estímulos trazidos pelas figuras apresentadas encontram-se abaixo.

4.2.1. Etapa 2

4.2.1.1. Adolescência e Sexualidade

1º Encontro – Cenas da Adolescência

Cena I

Essa cena mostra um casal de jovens abraçados, fazendo referência a relacionamento amoroso.

A partir das respostas dos adolescentes pode-se dizer que o namoro e o “ficar” são vistos como situações naturais: “*Estão quase se beijando, estão ficando. Está certo, só estão se divertindo.*” (P17); “*Estão quase ficando. Está certo, não vai poder namorar?*” (P25).

Contudo, é interessante observar que para eles é importante que os pais saibam que estão namorando, que autorizem: “*Certo quando o pai e a mãe estão sabendo*” (P19).

Cena II

Nessa cena foram mostradas figuras masculinas e femininas representando as modificações físicas durante a puberdade e fez-se uso apenas da pergunta 1 (Descreva a figura. O que está acontecendo?), não sendo perguntado se a cena estava certa ou errada, pois se trata apenas de uma expressão gráfica das mudanças corporais.

Essa figura mobilizou os participantes, pois além de alguns não responderem, o grupo todo ficou agitado. Os que responderam consideraram que a figura retratava as fases de crescimento: “*Fase de crescimento*” (P19). Houve comentários sobre o fato dos personagens estarem nus: “*Um menino e uma menina pelada, se desenvolvendo.*” (P17), sendo que alguns adolescentes consideraram errado esse fato: “*Uns menino, uns adolescentes. Não está certo ficar sem roupa.*” (P6).

Cena III

Essa cena representa três mulheres andando de costas com padrões físicos diferentes, ela obteve certa variação de respostas nos grupos.

Para o grupo I, essa cena pode representar pessoas procurando emprego ou indo para o trabalho: “*Procurando emprego.*” (P31), “*Três mulheres. Estão indo para o*

serviço.” (P19); a diferença física entre as mulheres: “*Três mulheres andando, uma pequena, uma média e uma grande*”. (P17); ou ainda questões como drogas e prostituição: “*Mulheres andando na calçada drogada. Ela dá a bunda*”. (P29). A avaliação feita pelos adolescentes a respeito da cena estar certa ou errada ficou um pouco confusa, sendo que a maioria disse que a cena estava certa, sem argumentar o motivo.

Para o grupo II, a resposta mais comum foi: “*Gente andando.*” (P25), porém de forma mais sutil do que no grupo I, aqui também aparece a questão da prostituição: “*As três andando para rodar bolsinha na esquina.*” (P22). Para os participantes essa cena está correta pelos motivos exemplificados a seguir:

“*Certo. Está ganhando o dinheiro.*” (P25).

“*Certo. Estão andando*”. (P6).

Embora durante a atividade percebeu-se que os adolescentes falavam algumas coisas brincando (sobre prostituição e drogas), deve-se considerar que essa temática apareceu nos dois grupos e que a brincadeira pode ser pela própria mobilização trazida pelo conteúdo das respostas.

Cena IV

Essa cena apresenta um adulto apontando o dedo para um adolescente.

Para o grupo I, ela representa essencialmente uma cena de discussão. Alguns deram os motivos ou explicaram um pouco mais. Três participantes fizeram referência a discussões domésticas entre pai e filho, sendo que desses, um adolescente considerou que a cena estava correta: “*Não quer que ele vá para a rua. Está certo. Está dando educação.*” (P31).

Outro integrante do grupo, mesmo em tom de brincadeira, trouxe a temática das drogas: *“Mandando para a escola. O pai está mandando vender maconha. Errado porque está mandando.”* (P3).

Os outros adolescentes se referiram a cena como uma discussão de maneira geral: *“Estão discutindo”* (P17), *“Está xingando”* (P1). Para eles, a cena está errada por causa da discussão: *“Errado, não tem que discutir”* (P17).

Já o grupo II apresentou respostas com temáticas diferentes do grupo I, como por exemplo, a explicação de que a cena trata de uma discussão entre um atleta e seu treinador: *“Treinador dando dura nele. Errou no basquete.”* (P27); *“Falando para ficar quieto. Jogar basquete sério.”* (P25).

Outros consideraram que a discussão era por que o jovem havia feito algo errado: *“Ficando bravo. Aprontou alguma coisa.”* (P1).

Há ainda os que não consideraram a cena uma discussão: *“Falando algo importante.”* (P6); *“Conversando com o garoto.”* (P14).

Quanto à avaliação se a cena estava certa ou errada, a maioria das respostas foi confusa: *“Certo ou errado. Alguma coisa aconteceu”.* (P6); *“Certo ou errado”* (P19). Outra resposta condicionou a aprovação da cena ao fato que provocou a discussão: *“Se ele fez alguma coisa errada está certo, se não, está errado.”* (P27).

Cena V

A imagem representada nessa figura é a de dois adolescentes se agredindo fisicamente e os participantes consideraram essencialmente que se tratava de uma cena de briga.

Os participantes do grupo I apresentaram principalmente dois motivos para a briga, o primeiro exemplificado pela fala do P31: *“Inveja porque um joga melhor que o*

outro.” e o outro se refere a brigas pro causa de mulher: “*Estão brigando por causa de mulher.*” (P3).

O grupo II também fez referência à briga e aventaram a possibilidade dela ser por causa de mulher: “*Brigando por causa da namorada. Estão se achando.*” (P27).

Um dado relevante é que nesse grupo, houve referência ao ambiente escolar, inclusive citando a agressão física entre professor e aluno e entre os próprios alunos: “*Professor batendo no aluno. Alguém provocou, estão brigando.*” (P1); “*Dois alunos brigando. Alguém provocou.*” (P19).

A questão de uma possível diferença de tamanho entre os personagens também foi mencionada: “*Dois meninos de tamanho diferente brigando.*” (P6).

Para quase todos os participantes (exceto dois que fizeram brincadeira com a cena, dizendo que a briga era por causa de uma colega e então estava certo) essa cena está errada, sendo que apenas o grupo II argumentou e para eles, os personagens deveriam ter outra atitude (“*Errado, deveriam conversar*” [P24]); além da diferença de tamanho também ter sido citada: “*Errado, um grande batendo em um pequeno.*” (P17).

As respostas dadas a essa cena trazem à tona a questão da violência entre pares, inclusive nas escolas, sendo que a referência a esses tipos de conflito também aparece nas entrevistas com os adolescentes.

Cena VI

Essa cena mostra um adulto olhando e pegando nas mãos de uma criança e para os dois grupos apareceu a temática do relacionamento entre pai e filhos, tanto que a maioria das respostas foi: “*Pai brincando com o menino.*” (P15).

Além disso, a cena foi considerada certa: *“Certo, o pai brincando com seu próprio filho.”* (P6), inclusive sendo essa uma atitude desejável: *“Certo, os pais deveriam brincar com seus filhos.”* (P19).

Cena VII

Nessa cena pode-se visualizar um jovem negro apontando o dedo para um policial.

No grupo I nem todos os adolescentes responderam às perguntas, sendo que apenas dois avaliaram se a cena estava certa ou errada. Ao se referirem ao conteúdo da cena, eles apontaram a questão da briga, violência, mas as razões foram diversas:

“Está ameaçando falando que vai matar porque matou a mãe dele”. (P31).

“Cena de racismo, um negro xingando um branco tentando entrar em algum lugar.” (P17).

“Brigando querendo fumar maconha.” (P29).

“Moleque ameaçando polícia.” (P3).

Quanto à avaliação se a cena estava certa ou errada, chama atenção à resposta da P17: *“Racismo é errado, mas o negro xingando o branco é certo”.*

O grupo II, em sua maioria, destacou mais a questão da briga e da cena se tratar de uma revolta, rebelião, aparecendo também à questão da diferença racial e das drogas. Os argumentos para responder se a cena estava certa ou errada também foram dados:

“Uma rebelião, querendo matar o outro. Errado. Fuma maconha, fuma pedra, tráfico de droga.” (P24).

“Foto antiga, é uma briga de negros contra brancos. Errado porque estão invadindo os territórios”. (P1).

“A polícia xingando os negros porque fizeram barulho. Está certo.” (P6).

“Parece ser uma revolta. Errado porque está brigando”. (P19).

A partir das respostas pode-se dizer que esses adolescentes associaram a violência interpessoal representada na cena às diferenças raciais, ao uso de drogas e aos conflitos com a polícia.

Cena VIII

Essa cena apresenta uma adolescente amamentando um bebê. As respostas dos dois grupos foram bem próximas e o que a maioria dos adolescentes respondeu foi que se tratava de uma menina amamentando um bebê e que a cena estava certa por causa da amamentação, mas errada pelo fato da personagem ser muito jovem para ser mãe. Seguem alguns exemplos:

“Mãe nova amamentando o bebê. Certo amamentar e errado porque ficou grávida cedo.” (P17).

“É uma menina, não é uma mulher, uma criança dando mamá para um nenê. Está errado, antes de ter filho deveria estar estudando. Não tem dinheiro nem pra comer, dirá pra comprar remédio”. (P1).

Cena IX

Esta cena apresenta adultos fumando e bebendo e os participantes dos dois grupos se referiram principalmente à presença de álcool e cigarros:

“Velhas fumando e bebendo. Uma bebendo.” (P3).

“Um grupo de pessoas bebendo e fumando.” (P19).

Ao avaliarem se a cena estava certa ou errada, a maioria disse que ela estava errada devido ao fato dos personagens estarem fumando e bebendo, sendo que a questão do uso de drogas também foi mencionada:

“Errado, estão bebendo”. (P6).

“Errado, estão fumando maconha” (P29).

Uma participante considerou que a cena estava certa, talvez se referindo à aceitação social do uso do álcool: *“Monte de gente em volta de uma mesa tomando cachaça. Certo, não vejo problema sentar com as amigas”*. (P17).

Os participantes também deram respostas que faziam alguma referência ao ambiente escolar e aos colegas da escola, sendo que uma não fez nenhuma menção à presença de álcool e cigarro:

“Falando sobre alguma coisa, deve ser algumas professoras. Certo porque estão se divertindo.” (P27).

“Grupo da escola se reuniu em casa, estão fumando, tem bebida alcoólica. Errado, no caso não pode beber com menos de 15 anos”. (P6)

Cena X

Essa cena é composta por crianças sorridentes fazendo pose. O grupo I apresentou a maioria das respostas em que consideraram os personagens meninos de rua:

“Graça para ganhar dinheiro. Errado porque dormem na rua”. (P17).

“Pedindo esmola. Errado”. (P3).

Sinalizando que para eles a atividade de pedir esmola ou dormir na rua é considerada errada.

Outros participantes disseram que os personagens estavam fazendo exercícios, pose para a foto ou lutando. Para eles, tais situações não são incorretas: *“Exercícios. Certo, estão fazendo atividades.”* (P31).

Já o grupo II apresentou menos respostas que se referiam a crianças de rua, mas essa temática também apareceu e, para eles, ao contrário do grupo I, as atividades retratadas pela cena estavam certas:

“Criança de rua sem pai nem mãe, tentando sobreviver. Certo, estão tentando sobreviver”. (P6).

“Criança de rua. Certo, estão brincando”. (P19).

Os demais adolescentes consideraram que eram pessoas brincando ou fazendo pose. Para eles, essa cena estava certa pelos personagens estarem se divertindo. Exceto para uma participante:

“Fazendo pose. Errado, deveria estar na escola.” (P1).

Após a apresentação das cenas os participantes preencheram a “Ficha de Avaliação”, relatando suas percepções sobre o encontro. As respostas trataram tanto do conteúdo das figuras como da própria estrutura do encontro.

Houve comentários a respeito dos temas abordados nas cenas, abaixo se tem os exemplos dos temas mais recorrentes:

A) Sobre sexualidade:

“O que você mais gostou? Por quê? Foi que os dois se abraçou, é bonito.” (P15).

“O que você mais gostou? Por quê? Da menina que estava dando de mamar para o bebê. Porque eu achei o dela mais interessante e é uma realidade.” (P19).

“O que você mais gostou? Por quê? Sexualidade porque você aprende sobre o corpo.” (P6).

B) Sobre racismo e violência:

“O que você menos gostou? Por quê? Racismo porque estava um xingando o outro de negro.” (P31).

“O que você menos gostou? Por quê? De ver as duas pessoas querendo brigar, porque é feio brigar.” (P24).

C) Uso de álcool e drogas:

“O que você menos gostou? Por quê? Das mulheres fumando drogas, porque é errado.” (P12).

“O que você menos gostou? Por quê? O que eu menos gostei foi uma figura que apareceu com jovens fumando e bebendo.” (P14).

“O que mais você gostaria de dizer? É que os jovens e adolescentes não pode beber nem fumar.” (P14).

A utilização das cenas foi elogiada pelos adolescentes, bem como as perguntas/discussão sobre as mesmas: *“O que eu mais gostei foi aprender da adolescência porque passaram muitas figuras certas.”* (P14); *“Gostei de ver as figuras, de conversar, porque a gente fica mais inteligente.”* (P26).

Essas respostas mostram que os participantes se interessaram pela temática da adolescência e valorizaram o fato de poder conversar sobre esse assunto.

O comportamento dos colegas também suscitou comentários, tanto favoráveis quanto desfavoráveis:

“O que você mais gostou? Por quê? Quando os meus colegas ficaram respondendo, porque eles ficaram fazendo gracinhas.” (P27).

“O que você menos gostou? Por quê? Não gostei da participação de alguns, porque eles ficaram de fora do assunto.” (P26).

Por fim, houve um comentário positivo a respeito do grupo ter sido dividido em dois, conforme solicitação dos próprios adolescentes na etapa 1 da fase 2 (mapeamento de estratégias de trabalho):

“O que você mais gostou? Por quê? O que eu mais gostei foi das figuras porque para cada figura tínhamos que dar um significa e isso é legal. E é claro que também gostei de ter separado em dois grupos”. (P17).

Ao final dessa atividade solicitou-se que os adolescentes de ambos os grupos escolhessem uma figura que seria discutida nos demais encontros, os dois grupos escolheram as cenas I e II que tratavam de puberdade e sexualidade, esses assuntos foram tratados nos três encontros subsequentes.

2º Encontro – Entendendo a Puberdade

Quanto ao tema puberdade (Encontro: “Entendendo a Puberdade. O que está acontecendo comigo?”), observou-se que os participantes ficaram, inicialmente, envergonhados e agitados com o assunto, sobretudo os meninos (principalmente os do grupo I), contudo, apesar disso, pode-se perceber interesse dos participantes nos temas abordados, o que foi reforçado pelas respostas dadas à “Ficha de Avaliação”.

Os dois grupos apresentaram respostas semelhantes e os comentários que foram mais recorrentes se relacionaram a dois pontos principais, o primeiro se refere à importância dada pelos participantes ao assunto abordado, sendo considerado por eles uma oportunidade de saberem mais sobre o corpo humano, sobre sexo e sobre as diferenças desse processo (puberdade) nos homens e mulheres: *“O que você mais gostou? Por quê? De saber coisas sobre o nosso corpo, porque é interessante.”* (P24); *“O que você mais gostou? Por quê? Eu gostei de tudo, aprendi muita coisa que eu não sabia, foi muito legal, gostei muito da aula. Foi 10.”* (P15).

O segundo foi sobre a metodologia utilizada que foi interpretada com elogios e críticas. O fato de ter sido realizado um jogo (os grupos foram divididos em 2 subgrupos: meninos x meninas, sendo que os meninos respondiam perguntas referentes

às mudanças femininas e vice-versa) foi interessante para os participantes, além disso, observou-se que o jogo estimulou a participação.

As queixas, feitas apenas pelo grupo I, foram a respeito do comportamento dos meninos: “*O que você menos gostou? Por quê? Da falta de colaboração e de interesse dos meninos.*” (P17), o que retoma o conflito percebido a partir das etapas anteriores da pesquisa; e em relação à metodologia empregada: “*O que você menos gostou? Por quê? De ler, porque é chato.*” (P3), sendo que a dificuldade com a leitura foi detectada na etapa 1 e reapareceu nessa atividade, tanto que para o grupo II optou-se por uma leitura voluntária ou quando ninguém se oferecia, a pesquisadora lia as perguntas e respostas sorteadas.

3º Encontro – Namoro e Sexualidade

O tema namoro foi ampliado com a exibição do filme: “Houve uma vez dois verões”. Esse filme aborda questões como a paixão entre adolescentes, perda da virgindade (no caso, do personagem masculino), conflitos entre o casal e gravidez não planejada na adolescência.

Esse encontro foi realizado com os dois grupos juntos, pois o uso de filmes como recurso foi bem aceito pelos adolescentes não havendo problemas com o número de pessoas na sala. Embora alguns meninos tenham dito que preferiam assistir filmes de terror, pode-se observar ao longo da atividade que houve interesse na história, inclusive comentários com colegas e manifestações sobre o conteúdo (discussões entre os protagonistas, diálogos sobre sexo, gravidez da protagonista) ao longo de sua exibição.

A partir das respostas dadas à “Ficha de Avaliação”¹⁷ tem-se que os adolescentes teceram comentários principalmente relacionados a conteúdos do filme, sendo que as questões que mais suscitaram opiniões tanto de aprovação quanto de desagrado foram:

¹⁷ As fichas foram respondidas em pequenos grupos.

A) As discussões entre os protagonistas e o caráter dos mesmos: *“O que você mais gostou? Por quê? Da parte que ela ganhou o dinheiro porque ela enganou ele.”* (P31 e P22).

Outro subgrupo discorda do comportamento da protagonista: *“O que você menos gostou? Por quê? Das mentiras da Roza, porque o Chico sempre acreditava”* (P17, P14, P26)

Quanto às discussões: *“O que você menos gostou? Por quê? Quando eles brigavam, porque era chato.”* (P6 e P32).

B) A gravidez da protagonista: *“O que você mais gostou? Por quê? Gostamos do filme e principalmente do final porque finalmente a Roza ficou grávida”*(P17, P14, P26); *“O que você mais gostou? Por quê? Do final, porque os dois teve uma menina”*. É muito interessante notar que os participantes passaram a “torcer” pela gravidez da protagonista, o que simbolizaria um final feliz (embora o filme trate da questão das pílulas anticoncepcionais de farinha)¹⁸.

Houveram comentários quanto à estrutura da atividade e um subgrupo relatou ter gostado dos dois grupos estarem reunidos: *“O que você mais gostou? Por quê? Das duas turmas juntas para assistir porque fica melhor com a sala cheia.”* (P17, P14, P26).

4º Encontro - Gravidez na Adolescência e Doenças Sexualmente Transmissíveis

Esse encontro foi realizado, apesar de se tratar da exibição de filmes, com os dois grupos separadamente, pois se tratava de documentários mais curtos havendo tempo maior para a discussão.

¹⁸ No encontro “Cenas da Adolescência”, o grupo chegou a enfatizar a gravidez na adolescência como algo problemático.

Os participantes dos dois grupos deram exemplos de adolescentes grávidas que eles conhecem e conversaram um pouco sobre como era a vida delas, inclusive as dificuldades com os parceiros. Contudo, o documentário que mais mobilizou foi o das DST's, suscitando algumas perguntas após a sua exibição. Os métodos contraceptivos também geraram perguntas principalmente entre as meninas.

Ao analisar as respostas dadas à “Ficha de Avaliação”, percebeu-se que a questão do acesso à informação, da possibilidade de aprender sobre esses assuntos, foi o mais valorizado pelos adolescentes: *“O que você mais gostou? Por quê? Eu gostei de saber sobre as doenças sexualmente transmissíveis, foi muito importante eu saber disso”*. (P1); *“O que você mais gostou? Por quê? Eu gostei de tudo porque nós aprende um monte de coisas”*. (P6); *“O que você mais gostou? Por quê? Do filme das DST porque falou de tudo um pouco, como acontece, como se previne, quais as conseqüências para você e para o bebê. E também por que eu gosto de falar sobre doenças, inclusive DST.”* (P17).

Além disso, alguns fizeram reflexões acerca do que foi visto e discutido: *“O que mais você gostaria de dizer? Que as adolescentes deveriam usar camisinha na hora de fazer sexo.”* (P32).

Ao final do encontro foi realizada com os grupos uma síntese dos encontros anteriores (Cenas da Adolescência, Entendendo a Puberdade e Namoro) e também foi perguntado aos participantes qual foi o encontro preferido deles. O grupo I optou pelo encontro “Entendendo a Puberdade” e o grupo II pelo encontro que trouxe o namoro como tema (“Namoro e Sexualidade”).

Após esse breve fechamento, foi explicado aos adolescentes que agora conversaríamos sobre outra questão, a convivência, o relacionamento com outras

pessoas. Dessa maneira, prosseguiu-se ao tema relacionamento entre pares, iniciando-se pelo encontro: “O que você faria?”.

4.2.1.2. Relacionamento entre pares

5º Encontro – O que você faria?

Participaram desse encontro 7 adolescentes do GI (3 meninos e 4 meninas) e 6 do GII (3 meninos e 3 meninas), totalizando 13 adolescentes.

O grupo I aceitou bem a proposta apresentando vários exemplos sobre situações vivenciadas semelhantes às que apareceram no jogo, além disso, apreciaram a atividade de tentar achar semelhanças com as pessoas que eles não gostavam, fazendo vários comentários sobre a dificuldade da proposta e até mesmo rindo ao acharem as semelhanças. Já no grupo II, houve certo descontentamento por parte dos meninos com o fato do grupo deles ser depois do grupo I (essa mudança se deu por solicitação da instituição para que os grupos passassem a ser realizados no mesmo dia).

Dessa maneira, inicialmente foi preciso conversar com o grupo, explicar a situação para depois prosseguir com as atividades, as meninas demonstraram descontentamento com os meninos e ao longo da atividade percebeu-se maior interesse delas em relação ao deles na realização das atividades.

Conforme detalhado no capítulo metodológico, esse jogo foi composto por oito situações de conflitos hipotéticos envolvendo adolescentes e, na maioria das vezes, envolviam também um par. Abaixo estão descritas as frequências e porcentagens das respostas dadas pelos participantes às situações hipotéticas propostas.

A) As respostas dos participantes à questão: “Um amigo deixou cair e quebrou seu CD...”, estão na tabela abaixo.

Tabela 5. Distribuição de frequência e porcentagem de respostas dos participantes.

Alternativas	Freq.	%
A) Você o perdoo... não foi por querer	7	54%
B) Você bate nele	2	14%
<i>C) Pede para comprar outro</i>	1	8%
D) Alternativas A e B	1	8%
E) Alternativas A e C	1	8%
D) Não respondeu	1	8%
Total	13	100%

De acordo com as respostas obtidas para essa situação, tem-se que 54% das respostas localizaram-se na alternativa A que apresenta uma solução pacífica para a situação, os adolescentes também propuseram outra saída mais voltada para a negociação, que é a de pedir para o colega comprar outro CD (alternativa C).

B) As respostas dos participantes à questão: “Você brigou com um amigo...” estão na tabela abaixo.

Tabela 6. Distribuição de frequência e porcentagem de respostas dos participantes.

Alternativas	Freq.	%
A) Você procura explicar seus motivos	7	54%
B) Você fecha a cara e se vinga depois	5	38%
C) Não respondeu	1	8%
Total	13	100%

Na situação proposta verifica-se que a maioria das respostas (54%) concentrou-se na alternativa A que sinaliza a busca por uma solução direcionada para a compreensão; contudo, 38% das respostas concentraram-se na alternativa B, que apresenta uma solução não amistosa.

C) As respostas dos participantes à questão: “Alguém trata você com violência...” estão na tabela abaixo.

Tabela 7. Distribuição de frequência e porcentagem de respostas dos participantes.

Alternativas	Freq.	%
A) Você devolve na mesma moeda	10	76%
B) Você procura ajuda	1	8%
<i>C) Resolve "na bala"</i>	0	-
<i>D) Resolve sozinho (a)</i>	1	8%
E) Alternativas A e C	1	8%
Total	13	100,0%

Para essa situação hipotética, 76% das respostas apontam para uma atitude que significa uma solução também violenta, reproduzindo o ocorrido. A alternativa B (procurar ajuda) concentrou apenas uma resposta.

D) As respostas dos participantes à questão: “Cíntia tem a cor da pele diferente da sua...” estão na tabela abaixo.

Tabela 8. Distribuição de frequência e porcentagem de respostas dos participantes.

Alternativas	Freq.	%
A) Você procura conhecê-la melhor	13	100,0%
B) Você diz que não gosta de gente com essa cor de pele	0	-
Total	13	100,0%

Conforme ilustra a tabela, todos os participantes optaram pela alternativa A, sinalizando uma possível atitude de tolerância às diferenças raciais.

E) As respostas dos participantes à questão: “Você é um (a) menino (a) e tem que sentar do lado de uma (um) menina (o)...” estão na tabela abaixo.

Tabela 9. Distribuição de frequência e porcentagem de respostas dos participantes.

Alternativas	Freq	Total
A) Você conversa com ela (ele)	10	77%
B) Você diz que todas (todos) as (os) meninas (os) são bobas (bobos)	3	23%
Total	13	100,0%

Essa situação diz respeito as atitudes em relação ao contato com pessoas do sexo oposto e a maioria das respostas sinaliza uma atitude positiva em relação ao contato (77%), esse dado é interessante diante dos conflitos identificados ao longo da pesquisa entre os meninos e as meninas.

F) As respostas dos participantes à questão: “Se existe um colega que está aprendendo a jogar vôlei em seu time...” estão na tabela abaixo.

Tabela 10. Distribuição de frequência e porcentagem de respostas dos participantes.

Alternativas	Freq.	%
A) Você se lembra que um dia também teve que aprender a jogar	11	85%
B) Você pede que o substituam	2	15%
Total	13	100,0%

As respostas obtidas, sinalizam uma atitude compreensiva dos adolescentes em relação a situação proposta, com 85% das respostas concentradas na categoria A.

G) As respostas dos participantes à questão: “Se o seu time está perdendo...” estão na tabela abaixo.

Tabela 11. Distribuição de frequência e porcentagem de respostas dos participantes.

Alternativas	Freq.	%
A) Você anima o time até o final	5	39%
B) Você fica furioso	8	61%
Total	13	100,0%

Contrariamente ao que ocorreu na situação anterior, essa que também diz respeito a um contato em grupo, obteve a maioria das respostas na alternativa B (61%), contudo, 39% das respostas concentraram-se na alternativa A, sinalizando uma atitude mais positiva diante do problema.

H) As respostas dos participantes à questão: “Se você não concorda com alguém...” estão na tabela abaixo.

Tabela 12. Distribuição de frequência e porcentagem de respostas dos participantes.

Alternativas	Freq.	%
A) Você procura ouvir o que ele (a) tem a dizer	6	46%
B) Você não deixa a pessoa falar	5	39%
C) Alternativas A e B	2	15%
Total	13	100,0%

Para a situação apresentada obteve-se porcentagens relativamente próximas para respostas que sinalizam uma postura de ouvir o outro (alternativa A – 46% das respostas) e na direção oposta, a atitude de não deixar a outra pessoa falar (alternativa B – 39% das respostas), denotando a hipótese da existência de certa dificuldade em lidar com situações desse tipo.

Na avaliação do encontro, os grupos elogiaram as estratégias utilizadas (jogo da tolerância e o exercício de identificar o que se tem em comum com alguém que não gosta): *“O que você mais gostou? Por quê? Eu gostei de pensar no que tem a menina que eu não vou muito com a cara, tem a mesma coisa em comum.”* (P1); *“O que você mais gostou? Por quê? Das perguntas que tínhamos que responder.”* (P17).

A situação que se deu no início da atividade com o grupo II (os meninos não aceitaram a mudança de horário) causou repercussão na avaliação do encontro, tanto nas respostas dos meninos quanto das meninas: *“O que você menos gostou? Por quê? Da demora que fizeram.”* (P3, participante do sexo masculino); *“O que você menos gostou? Por quê? De nada, hoje foi legal, tirando a falta de colaboração dos meninos.”* (P17).

O conteúdo abordado também foi comentado, inclusive a participante expressou uma reflexão implícita no encontro: *“O que você menos gostou? Por quê? Das perguntas das violências, porque não é justo brigar por alguma coisa que não vale a pena.”* (P32).

Finalmente, é interessante destacar uma resposta que pode denotar uma avaliação positiva dos encontros até então realizados: *“O que mais você gostaria de dizer? Eu gostaria de dizer que está sendo muito legal essa aula.”* (P14).

6º Encontro – Uma onda no ar

Embora o enfoque principal nessa fase seja o relacionamento interpessoal, optou-se, com a exibição do filme: Rádio-Favela – Uma onda no ar, ampliar essa questão, trazendo reflexões sobre racismo, condição social e enfrentamento de adversidades, pois essas questões apareceram na atividade “Cenas da Adolescência” e considerou-se importante e adequado retomar, mesmo que brevemente, tais questões.

Além disso, optou-se pela exibição de um filme (com todo o grupo junto), considerando-se as constatações anteriores de que esse é um recurso bem aceito pelos adolescentes, tanto que durante a exibição do filme, foi possível observar conteúdos do filme que mobilizaram os participantes principalmente as cenas de racismo, violência e drogas.

Os comentários sobre o filme (respondidos em subgrupos) após a exibição e discussão sobre o mesmo, trouxeram reflexões acerca de seu conteúdo: *“O que você mais gostou? Por quê? Da lição de moral que foi passada do filme para nós, porque afinal de contas não precisamos virar bandidos para conseguir o que queremos. Mesmo se formos pobres.”* (P17 e P14).

Confirmando o que foi observado, o racismo e a violência mobilizaram os adolescentes: *“O que você menos gostou? Por quê? Do racismo das pessoas do filme.”* (P1 e P19); *“O que você menos gostou? Por quê? Foi quando o outro deu um tiro no homem que estava dançando. Porque sim”.* (P22 e P24).

Após o preenchimento das “Fichas de Avaliação”, foi discutido com os participantes as próximas atividades previstas. A ideia era que eles coordenassem oficinas em que ensinassem algo que soubessem fazer, poderia ser um artesanato, uma brincadeira, a escolha era livre. Foi conversado se eles preferiam oferecer essas oficinas para o próprio grupo ou para as crianças menores que frequentavam o núcleo e eles optaram por oferecer as oficinas para o próprio grupo.

Tomada a decisão, foi feita a divisão em quatro subgrupos, sendo esses grupos, assim como as atividades que seriam oferecidas, escolhidos pelos próprios adolescentes.

Esse momento da fase 2 foi denominado “Brincadeiras”, pois foi assim que o grupo referiu-se a esses encontros, desde o planejamento. É importante reforçar que antes de cada encontro, a pesquisadora se reunia com o grupo que iria coordenar a

atividade para que decidisse o que seria feito e também para que se pudesse providenciar o material que seria utilizado na oficina. Nesses encontros também era dito ao grupo que eles iriam coordenar a atividade e que a pesquisadora estaria ali como um apoio, se necessário.

7º, 8º, 9º e 10º Encontros - Brincadeiras

Serão apresentados os temas principais das respostas dos adolescentes, considerando-se todas as oficinas. Abaixo se tem um quadro com a ordem das oficinas, e o grupo coordenador.

Encontro	Grupo coordenador
1. Dobraduras	4 meninas (P6, P26, P15 e P32)
2. Massinha de Modelar	4 meninas (P17, P1, P19, P14)
3. Vai-e-vem	3 meninos (P12, P27, P24)
4. Correntinha	3 meninos (P31, P29, P25)

Quadro 3. Oficinas realizadas e respectivos grupos coordenadores.

Esses encontros foram um pouco tumultuados no início, exceto o grupo que fez o vai-e-vem (que foi coordenado por um grupo de meninos), esses tumultos vinham do comportamento dos meninos. As meninas tiveram bastante tolerância e paciência ao longo dos encontros. Contudo, vale dizer que todos os encontros terminavam de maneira tranqüila com a maioria dos adolescentes tendo participado da oficina.

Os dados são provenientes da observação de cada oficina, das respostas do grupo de participantes à “Ficha de Avaliação” e da entrevista com o grupo coordenador. Sobre as respostas do grupo de participantes à “Ficha de Avaliação”, destacam-se os seguintes pontos:

A) O contato com o grupo foi considerado positivo: ***“O que você mais gostou? Por quê? De fazer o trabalho em grupo porque é legal fazer com os amigos”*** (P3, P27, P25, P24).

B) Eles apreciaram as atividades em si e o fato de aprenderem coisas novas: ***“O que você mais gostou? Por quê? De fazer as dobraduras e os desenhos, eu aprendi coisas novas que nunca tinha feito, foi muito legal.”*** (P1); ***“O que você mais gostou? Por quê? Eu gostei de fazer o brinquedo porque foi legal.”*** (P25).

C) As meninas, por vezes, se incomodaram com o comportamento dos meninos durante as oficinas: ***“O que você menos gostou? Por quê? O que eu não gostei foi na hora que a X. começou a ensinar, porque os meninos começaram a brincar.”*** (P14).

D) Os coordenadores das oficinas também receberam críticas e elogios: ***O que você mais gostou? Por quê? “Da colaboração dos meninos que montaram o grupo.”*** (P 17); ***“O que você menos gostou? Por quê? Os meninos não ensinaram e eu não gostei.”*** (P1); ***“O que mais você gostaria de dizer? Que quem está montando a atividade tem que se doar por inteiro e mostrar para todos que você é capaz de coordenar o grupo. E isso o grupo inteiro e não uma pessoa só.”*** (P 17).

E) Desejo de que os encontros continuassem: ***“O que você mais gostaria de dizer? De ter mais encontros”.*** (P19).

A entrevista em grupo, com os coordenadores do encontro, consistia na discussão das questões: “O que vocês acharam da oficina? Como foi coordenar?”. Essas entrevistas foram transcritas no momento em que ocorreram e tiveram mais um caráter

de bate-papo entre a pesquisadora e os coordenadores. Dessas conversas, algumas questões podem ser enfatizadas como, por exemplo, o fato de a maioria dos coordenadores (exceto os do último grupo) terem apreciado muito a experiência de coordenar a atividade, de poder ensinar os outros.

Apesar das críticas ao comportamento dos meninos, as meninas reconheceram que mesmo com a *“falta de educação deles”* (grupo da massinha de modelar se referindo aos meninos) pelo menos agora conversam com elas, até mesmo em outras atividades do núcleo. Os próprios meninos disseram que foi legal coordenar, ensinar e que o grupo *“melhorou bastante, antes ninguém gostava de fazer nada”* (grupo que coordenou a atividade vai-e-vem).

Todos os grupos avaliaram a experiência como sendo, de maneira geral, positiva.

Essas percepções também coincidiram com as da pesquisadora, pois este processo que visa uma maior aproximação e a emergência de um contato mais positivo entre os grupos ficaram nítidas ao longo dos encontros, mesmo que ainda existissem alguns conflitos, essencialmente entre meninos e meninas.

Quando ocorreu a última oficina, foi proposto ao grupo que se fizesse uma *“cartilha de brincadeiras”* que poderia conter as brincadeiras das oficinas e outras que eles quisessem acrescentar. O grupo ficou bastante animado com a idéia e então passamos à escolha de um nome para a cartilha. Os adolescentes deram opiniões e foi escolhido o nome mais votado: *“Quer brincar? Vem comigo”*.

A idéia da cartilha surgiu mais como uma proposta de fechamento das atividades, bem como a organização e confecção de algo que valorizasse o saber próprio dos participantes e que pudesse ser utilizado por eles e por outras crianças e adolescentes. Essas cartilhas foram entregues no final do ano (tanto para os

participantes da intervenção desenvolvida quanto para o núcleo para que fosse distribuído aos demais frequentadores da instituição) junto com o encerramento das atividades do ano.¹⁹

Confecção da Cartilha

A produção de materiais para a cartilha deu-se em três encontros com todo o grupo que participou da intervenção (conforme detalhado no capítulo metodológico) e o resultado que melhor expressa essa etapa é a própria cartilha (Anexo G).

Os encontros foram bem tranquilos e os participantes estavam envolvidos nas tarefas que tinham que realizar: trazer brincadeiras, explicar como funcionavam e ilustrá-las. Alguns adolescentes apresentaram dificuldades com a escrita (conforme pode ser verificado desde a fase 1 da pesquisa) e, nesses casos, a pesquisadora transcrevia o que era ditado pelo participante.

Foi interessante observar que os adolescentes que tinham mais facilidade para desempenhar as tarefas auxiliavam os demais, mesmo conservando-se ainda certa divisão entre os sexos.

4.2.1.3. Avaliação final - Entrevista baseada na Técnica do Incidente Crítico

Participaram da entrevista, gravada e depois transcrita, 14 adolescentes. As questões versavam, resumidamente, sobre o que a experiência dos encontros trouxe de importante para os participantes, bem como uma breve avaliação de cada fase, o que teve de melhor e pior e uma análise de mudanças que pudessem ter ocorrido com eles e seus amigos.

¹⁹ Antes das reuniões com os adolescentes para a organização da cartilha, foram realizadas entrevistas individuais baseadas na Técnica do Incidente Crítico (Montigny, 2002).

Quanto ao que a experiência trouxe de mais importante, os adolescentes enfatizaram a aquisição de informações: ***“O que essa experiência trouxe de importante para você? Aprender mais sobre as coisas, saber mais, é muito importante para a nossa idade.”*** (P6), além disso, houve participantes que destacaram a melhora do comportamento dos colegas e também a melhora do relacionamento entre eles: ***“O que essa experiência trouxe de importante para você? Algumas informações sobre sexualidade que eu não tinha muito e os meninos né, que melhoraram também o comportamento deles.”*** (P17) e ***“O que essa experiência trouxe de importante para você? Amizade.”*** (P24).

Sobre o tema adolescência e sexualidade, os participantes destacaram como sendo positivo, o fato de eles aprenderem mais sobre os temas propostos: ***“O que foi positivo no início dessa experiência? As coisas que você passou para nós.”*** (P15); ***“O que foi positivo no início dessa experiência? Assistir aqueles filmes sobre doenças e as outras coisas.”*** (P32), assim como essa participante, outros lembraram os recursos utilizados e até mesmo o conteúdo dos filmes e cenas utilizadas no 1º encontro (“Cenas da Adolescência”), tanto no que eles acharam positivo quanto negativo.

Um exemplo é a resposta da P19: ***“O que foi negativo no início dessa experiência? Teve uma figura lá que as menina tava fumando, não tinha? Então, aqui lá é ruim”***. E também a resposta do P24: ***“O que foi negativo no início dessa experiência? Naquele filme lá que o homem morreu, ‘Uma onda no ar’, aquele lá”***. Mostrando que os conteúdos sobre violência e uso de drogas mobilizaram alguns participantes.

Outra situação de incômodo foi o comportamento dos meninos nesses encontros (adolescência e sexualidade): ***“O que foi negativo no início dessa experiência? Ah, os menino não colaborava ainda não. Nós não conseguia nem prestar atenção direito.”***

(P17), é interessante observar que a participante deixa implícito que esse comportamento mudou ao longo dos encontros.

É importante dizer que as respostas que se referiram ao tema relacionamento entre pares foram mais ricas do que as do tema anterior (adolescência e sexualidade), podendo-se aventar as hipóteses de que além dessas atividades terem sido as preferidas dos adolescentes, elas foram as últimas realizadas estando mais próximas de suas lembranças.

Referindo-se especificamente à esse tema, os participantes destacaram como positivo as brincadeiras que aprenderam: *“O que foi positivo no final dessa experiência? As brincadeiras”* (P24), outro exemplo é o dado pela P6 : *“O que foi positivo no final dessa experiência? No final quando a gente fez as coisa de massinha foi legal, a dobradura que eu ensinei, foi tudo legal. Foi um monte...até os menino não ficou fazendo tanta bagunça assim que nem fica no primeiro dia.”* Essa resposta ressalta outra questão colocada pelos participantes, que foi a mudança de comportamento dos meninos.

Nessa direção, boa parte dos adolescentes enfatizou como sendo positiva a convivência do grupo nessa fase da intervenção, como ilustram as respostas: *“O que foi positivo no final dessa experiência? A união de todo mundo na hora que você fez os grupos, as pessoas ficaram bem unidas, foi legal.”* (P17) e *“O que foi positivo no final dessa experiência? Ah, todo mundo aprendendo a lidar um com o outro, conversar, brincar, ajudar a fazer as coisas, ensinar, todo mundo se uniu a partir dessas atividades.”* (P1).

Como visto no último exemplo, ensinar e aprender também foram destacados: *“O que foi positivo no final dessa experiência? Eu aprendi bastante coisa.”* (P3) e *“O que foi positivo no final dessa experiência? Ah, no final cada grupo ensinou os outros e aprendeu.”*(P14) .

Quanto ao que foi negativo nesses encontros, a grande maioria dos adolescentes disse não ter havido nada de negativo, as respostas que apareceram se referiram ao comportamento dos colegas: *“O que foi negativo no final dessa experiência? Negativo...ai, é que algumas pessoas sabiam as brincadeiras do grupo e não quiseram ensinar e aí a gente ficou bastante tempo parada aí eu não gostei muito não, mas eu acho que não teve quase nada de negativo.”* (P17); *“O que foi negativo no final dessa experiência? Só quando as menina implica.”* (P29).

Ao serem questionados sobre possíveis mudanças ocorridas no grupo ao longo dos encontros, a maioria dos participantes se referiu à melhora do contato com os colegas: *“O que mudou? Eles tá mais unido, fazendo as coisa junto.”* (P24).

Outro exemplo, focalizando o relacionamento entre meninos e meninas, é a resposta da P19:

Você acha que mudou alguma coisa no grupo? Ah, mudou o contato. Antes era sempre assim, menina para um lado, menino para o outro, só existia discussão entre a gente, era só briga. Menino xingando menina, assim, agora os menino fala mais com a gente, não xinga mais, é mais educado, antes eles tudo era muito grosso, agora eles são mais legais.

Os meninos também se referiram à melhora do contato com as meninas, como se pode ver na fala do P29 ao comentar as mudanças ocorridas no grupo : *“As menina, porque os menino já é legal, agora as menina era chata. Agora elas conversa mais com a gente.”*

O interesse pelo conhecimento, por entender a fase da vida em que se encontram foi destacado como sendo uma mudança no grupo: *“Mudou por causa que as pessoas queria saber mais dessas coisas, de pré-adolescentes quase virando adolescente.”* (P6).

Em relação às mudanças individuais percebidas pelos adolescentes, o conhecimento, o acesso a informações foi citado por eles: *“O que mudou em você? Ah,*

porque eu não queria saber tantas coisa assim e aí depois como a gente conversou um monte eu fiquei interessada nas coisa.” (P6).

As mudanças de atitude em relação aos colegas e a melhora do contato com eles foi reafirmada nas respostas: **“E para você? Mudou alguma coisa? Para mim também por causa que eu não tinha muita convivência com eles aí eu peguei mais amizade, conversei mais, antes só com algumas pessoas eu conversava, agora não, agora eu converso com todo mundo.”** (P1). Outro exemplo pode ser visto na fala do P24: *“Ah, antes eu não era muito brincalhão e agora eu tô mais.”*

Ao final da entrevista, os adolescentes foram questionados sobre a parte preferida de todo o processo e demais considerações que eles quisessem fazer. Sobre as preferências, obteve-se como resposta principalmente as oficinas de brincadeiras e a dinâmica das mesmas (ensinar os colegas e aprender com eles), além do fato de aprenderem coisas novas, conforme ilustram os exemplos:

“A parte das brincadeiras que nós ensinou os outros.” (P6)

“A parte que nós ensinamos os menino e eles ensinou nós.” (P3)

“As atividades, porque foi mais divertida, a gente aprendeu umas coisa que não sabia, tipo as pulseirinha, o brinquedo, fazer a massa, muito legal.” (P19)

A avaliação final dos encontros por parte dos adolescentes foi essencialmente positiva, sendo que alguns sugeriram inclusive a continuidade das oficinas de brincadeiras e dos encontros: **“E você gostaria de falar mais alguma coisa? Só queria falar que foi ótimo”.** (P6); *“Ah, na minha opinião foi tudo legal, se fosse mudar assim, só se fosse fazer brincadeiras novas, para aprender mais coisas. Foi uma experiência muito legal.”* (P19).

Essas respostas deixam clara a importância dada pelos adolescentes ao acesso a um saber que interesse a eles, que seja adequado ao momento de vida que estão e que sejam levados em consideração às habilidades e os saberes que possuem.

4.2.1.4. Devolutiva com os profissionais

No primeiro semestre do ano seguinte à realização da pesquisa foram realizados encontros quinzenais com os profissionais do núcleo, por um período aproximado de quatro meses. O objetivo desses encontros foi realizar uma devolutiva de todo o processo desenvolvido com os adolescentes, as reflexões suscitadas e também discutir estratégias para o desenvolvimento de um olhar para esses adolescentes e suas atividades que considerasse suas necessidades e habilidades.

Esses encontros promoveram discussões importantes, principalmente no que tange à proposta de um olhar para o que as crianças e adolescentes tem de positivo, tanto em características pessoais como buscar o que há de bom no contexto de convivência deles, que também era por vezes, compartilhado pelos profissionais, já que eles pertenciam àquela comunidade.

No decorrer dos encontros as discussões acabaram se ampliando para algumas necessidades imediatas dos profissionais, sendo discutidos casos isolados de outras crianças, as principais questões estavam relacionadas a dificuldades em lidar com crianças e adolescentes que tinham comportamento agressivo ou que viviam situações familiares de violência e/ou negligência. O que mostra a necessidade desses profissionais em ter um espaço para discutir, compartilhar suas experiências e angústias em relação à sua prática profissional.

Por fim, pode-se dizer que foi observado nesses encontros que a maior parte dos funcionários se interessou pelo assunto, participando ativamente das discussões e trazendo contribuições a partir de sua própria experiência.

5. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com a realização desse trabalho permitiram conhecer parte do universo dos adolescentes que participaram da pesquisa, bem como avaliar a intervenção realizada e como ela foi percebida pelos participantes.

5.1. Os adolescentes participantes da pesquisa

Iniciando-se pelas características sócio-demográficas e pelas percepções de seu contexto de convivência, pode-se dizer que há pontos em comum com estudos realizados com populações semelhantes no que diz respeito as suas condições de vida, as percepções sobre a violência, o relacionamento com os amigos, com os indivíduos do sexo oposto e o relacionamento com os adultos, pais e professores (KRISTENSEN et al., 2004; MUZA; COSTA, 2002; MATHEUS, 2003; OLIVEIRA; COSTA, 1997).

Os dados sócio-demográficos obtidos mostraram que esses adolescentes viviam em condições de poucos recursos econômicos, como indicou o tipo de ocupação dos pais, na sua maioria empregos de baixa remuneração e ainda, em vários casos, trabalhos informais. Apesar dessa situação, é interessante observar que na maioria das famílias desses adolescentes, pelo menos um dos genitores estava empregado o que não permite que a família fique totalmente sem recursos financeiros, sendo que os participantes da pesquisa também colaboravam com a renda familiar a partir da venda dos trabalhos manufaturados no núcleo durante as oficinas ou ainda, conforme pôde ser observado a partir de conversas informais entre os adolescentes, eles colaboravam recolhendo papelão e latas de alumínio para reciclagem.

Abordando os dados relativos à percepção dos adolescentes, a partir do Questionário Pré-A e da Entrevista semi-estruturada, sobre os ambientes de

convivência, pode-se dizer que em relação ao microsistema familiar, os adolescentes relataram tanto aspectos positivos quanto negativos. Os aspectos negativos englobam principalmente os conflitos existentes na família, havendo incômodo tanto em relação àqueles que envolvem diretamente o adolescente quanto aos que ocorrem entre os pais ou com a mãe e o padrasto e até mesmo envolvendo membros da família extensa como avós, tios e primos. O alcoolismo aparece como um agravante para a ocorrência dessas discussões no que diz respeito, principalmente, àquelas entre os adultos.

Além disso, a situação familiar, ilustrada pela fala dos participantes, contempla a presença de alguns fatores de risco destacados pela literatura, como a falta de recursos econômicos, o desemprego, a má condição de moradia, o abuso de substâncias e os conflitos entre os adultos (OLIVEIRA, 1998; CEBALLO; MACLOYD, 2002; CONGER, 2002; ONESTI, 2003).

Outros aspectos destacados nesse microsistema referem-se às dificuldades que esses adolescentes relatam quanto aos relacionamentos com os pais, como a falta de diálogo, a existência de um sentimento de incompreensão e a presença de práticas de punição física e verbal. A existência de conflitos com os pais é esperada nessa fase da vida, até mesmo pelas suas próprias características (conforme apresentado na introdução desse trabalho), contudo deve-se atentar para a qualidade das interações entre os membros da família uma vez que sua constituição vai além de sua estrutura (POLETTI; KOLLER, 2008).

A qualidade dessas interações é influenciada pelas condições de risco presentes no cotidiano das famílias, como no caso desse estudo, as situações de pobreza e violência no local de moradia (CECCONELLO; KOLLER, 2003), segundo as autoras, a falta de segurança, a violência (tráfico, roubo, assaltos, assassinatos), a escassez de recursos financeiros e o baixo nível de instrução das famílias acabam por interferir e

limitar as oportunidades de desenvolvimento de seus membros, afetando a qualidade dos processos proximais existentes entre eles, sendo que a disponibilidade dos pais para serem responsivos às necessidades emocionais de seus filhos pode ser influenciada por essas condições.

Nessa direção, Bronfenbrenner e Evans (2000) salientam que relações com os pais que não oferecem o suporte necessário acabam por vezes, segundo os autores, possibilitando um comportamento menos adequado dos filhos na escola além de aumentarem a vulnerabilidade para a “impotência aprendida” (learned helplessness). Os autores afirmam ainda que a experiência com pais não responsivos pode ser precursora de empobrecimento emocional e outras conseqüências sociais negativas para os filhos.

As respostas dos adolescentes mostraram também aspectos positivos de seu relacionamento familiar, incluindo vivências positivas com os membros da família como brincadeiras entre pais e filhos e entre os irmãos, as relações com os membros da família extensa e o suporte por eles dado, inclusive material. Esse é um dado importante, pois segundo Costa e Bigras (2007), relações positivas com adultos significativos, principalmente os pais, são consideradas centrais para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes nos domínios físico, psicológico e social .

Percebe-se ainda, através das respostas dos adolescentes, o monitoramento de alguns pais em se tratando dos momentos de lazer à noite (através da proibição, caso eles achem perigoso e até mesmo da exigência de que outro membro da família acompanhe o adolescente) e em relação a discussões com colegas (quando os pais atuam em defesa dos filhos).

Por fim, pode-se dizer que algumas dessas situações e vivências familiares atuam como fatores protetivos, uma vez que famílias que apresentam relações

permeadas por afeto, equilíbrio de poder, cuidados adequados, senso de pertencimento, disciplina, enfim, famílias coesas que proporcionam aconchego, continência e estabilidade tem mais probabilidade de possuir membros emocionalmente saudáveis (POLETTO; KOLLER, 2008).

Quanto ao ambiente escolar, algumas questões foram destacadas. A primeira delas trata da existência de drogas na escola e o incômodo de vários adolescentes com isso. Pelo relato dos participantes, eles são intimidados pelos colegas usuários e essas situações ocorrem principalmente no banheiro da instituição escolar, por vezes longe do monitoramento dos adultos.

Moreira, Silveira e Andreoli (2006), ao estudarem as atitudes e comportamentos de coordenadores pedagógicos frente ao uso de drogas em escolas públicas da cidade de São Paulo, encontraram que muitos profissionais apresentam dificuldades em lidar com essa questão, seja pela falta de informação e formação para lidar com situações desse tipo, seja pelo próprio medo subjacente à associação das drogas e marginalidade; sendo que, segundo os autores, as ações frente ao problema são, na maioria das vezes, de impotência e/ou repressão. Os autores destacam a importância da capacitação dos profissionais para lidarem com tais situações, atuando até mesmo de forma preventiva.

Outra questão trazida pelos adolescentes refere-se às relações que ocorrem no ambiente escolar tanto com os colegas quanto com os professores. O contato com os colegas foi assinalado por vários participantes como relacionamentos de amizade, inclusive sendo elas motivadoras para a ida dos adolescentes a escola. Por outro lado, houve relatos que se referiram à existência de conflitos e até mesmo situações de violência física e psicológica.

A relação com os professores também apresentou aspectos e situações positivas como quando elas ocorrem incluindo a reciprocidade, o afeto e o equilíbrio de poder

(BRONFENBRENNER, 1996) e situações negativas, quando não há a percepção dessas características.

Nessa direção, Lisboa e Koller (2004) afirmam que o ambiente escolar deve ser foco de intervenções e programas preventivos, pois esse é um ambiente único para o desenvolvimento intelectual, social, moral e emocional e considerando-se a importância dos processos proximais para o desenvolvimento humano, torna-se necessário, segundo as autoras, estimular na escola a presença do elemento afetivo e da comunicação mais igualitária nas relações interpessoais.

Por fim, quanto às aquisições de conhecimento formal, os adolescentes relatam dificuldades com os conteúdos ministrados em sala de aula, alguns respondentes atribuem essas dificuldades a falta de didática dos professores. Além disso, deve-se considerar a situação das famílias desses adolescentes e a baixa escolaridade dos pais, sendo que provavelmente os adolescentes não podem contar com seus pais em termos de auxílio com os conteúdos escolares. A situação econômica das famílias algumas vezes também impossibilita, conforme pode ser verificado nas respostas, a mudança de escola devido a falta de recursos financeiros inclusive para pagar o transporte para escolas mais distantes.

Nas percepções em relação ao bairro em que moram fica evidente a problemática da violência enfrentada pela comunidade com relatos de assaltos, roubos e assassinatos, sendo que a existência de tais situações acaba por limitar a liberdade dos adolescentes e suas famílias, havendo também conforme relatado na entrevista sobre o tema *família*, a preocupação de que membros da família se associem ao crime. Além disso, deve se considerar a possibilidade de isso acontecer inclusive com os próprios adolescentes, uma vez que existem relatos de educadores sobre internações na FEBEM de jovens que já fizeram parte do núcleo. Essa situação quanto à violência é semelhante

à encontrada por outros pesquisadores que investigaram adolescentes de camadas populares (MUZA; COSTA, 2002; BRASIL et al., 2006).

Segundo Milani (1999), a experiência dos adolescentes tanto como vítimas quanto como perpetradores da violência pode levar à exclusão, no sentido de impedir que esses indivíduos vivam em condições adequadas de bem-estar físico, mental e social, além de não se reconhecerem e não serem reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres.

Nessa direção, um dado relevante é que apesar das queixas sobre eventos violentos, alguns adolescentes sentem-se incomodados com o fato de seu bairro ser rotulado como violento, e outros apontam ainda as melhoras na infra-estrutura como fatores importantes na diminuição da violência. É interessante observar que em muitas Fichas de Avaliação os participantes escreviam no verso da folha o nome do bairro seguido do símbolo “100%”, o que leva a pensar o bairro como um ambiente importante na identificação com grupos sociais e concepções negativas sobre o mesmo podem levar os adolescentes a se incomodarem com o fato, e até mesmo, se sentirem estereotipados negativamente.

Apesar da percepção de melhora quanto a infra-estrutura do bairro, houve respostas que apontaram para uma insatisfação em relação à essa questão, tal percepção é importante no sentido desses adolescentes possuírem uma visão crítica do ambiente em que vivem, o que se bem direcionado, pode possibilitar a atitude de reivindicação de melhores condições, atentando-se para o fato de que os bairros de onde são provenientes os participantes da pesquisa tem histórico de organização dos moradores para a consecução de melhorias (ADAS, 2004).

Ainda em relação aos recursos físicos oferecidos pelo bairro, há uma valorização pelos adolescentes dos espaços para eventos e práticas de esportes sendo que muitos

também freqüentam as opções de cursos e espaços como o núcleo, que oferecem atividades visando promover o desenvolvimento das crianças e adolescentes da comunidade. Esse é um dado importante, pois demonstra que os participantes da pesquisa conhecem e fazem uso de alguns recursos disponíveis na comunidade.

Os resultados obtidos em relação à percepção que os adolescentes têm do núcleo de assistência psicossocial demonstram que esse ambiente é visto como essencialmente positivo, podendo inclusive ser considerado como um fator de proteção para esses adolescentes, visto que os próprios relataram mudanças positivas em seu comportamento desde que começaram a freqüentar essa instituição, percepção compartilhada também pela profissional entrevistada. Além disso, para alguns adolescentes o núcleo possibilitou a formação de laços de amizade valorizados por eles, o que pôde ser verificado nas entrevistas e observações. As relações afetivas positivas com os profissionais da instituição também foram enfatizadas.

Há ainda o papel do núcleo na vida desses adolescentes como provedor de necessidades como alimentação, reforço escolar e necessidades materiais e financeiras.

Assim como também identificado nos demais ambientes investigados, os aspectos negativos no núcleo, quando relatados, dizem respeito, em sua maioria às dificuldades no relacionamento com os adultos e com o grupo de pares, principalmente.

Em relação ao tema *amizade*, verificou-se uma ênfase nas funções desempenhadas pelos amigos de apoio e ajuda, destacando-se também os momentos de brincadeiras e conversas. Contudo, assim como mencionado em relação aos outros ambientes investigados (escola e bairro), os conflitos com os colegas apareceram. Vale destacar ainda a ocorrência na fala dos adolescentes, e também conforme pôde ser observado ao longo dos encontros, das desavenças entre meninos e meninas (o que será melhor discutido adiante).

De acordo com o que foi verificado em relação aos ambientes de convivência desses adolescentes e conforme discutido ao longo desse capítulo, foram encontrados tanto fatores de risco como de proteção. Contudo, de maneira geral, pode-se dizer que apesar da presença dos fatores de risco em seus ambientes de convivência, a maioria desses adolescentes não se encontra em uma situação de risco extrema, pois, até mesmo o fato de estarem freqüentando o núcleo (participando das atividades oferecidas e obedecendo as normas exigidas pela instituição), já sinaliza a presença de estruturas positivas e organizadoras em seus ambientes. Destaca-se, nessa direção, que os aspectos positivos encontrados atuam ou podem, se bem direcionados e desenvolvidos, atuar como “bases de apoio” (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 2000) para esses jovens.

Segundo os autores, as bases de apoio compreendem elementos fundamentais para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes que oferecem segurança física, emocional e afetiva, que são provenientes:

[...] dos cuidados que recebem, das relações que estabelecem, e das oportunidades de desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Portanto, referem-se aos laços afetivos em geral, às relações interpessoais, e às possibilidades de participarem de atividades de contribuam para o desenvolvimento em múltiplas esferas, como a cognitiva, emocional, social, cultural, vocacional e criativa de crianças e jovens [...]

(RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 2000, p. 9/10).

Esses elementos podem ser provenientes tanto de setores públicos de educação e saúde quanto dos recursos presentes na família e na comunidade (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 2000). A identificação e o fortalecimento dessas bases de apoio são fundamentais para a promoção de desenvolvimento saudável (BRITO; KOLLER, 1999).

Nessa direção, o reconhecimento dos efeitos dos fatores contextuais no desenvolvimento de crianças e adolescentes tem implicações claras para as intervenções preventivas, sendo importante compreender como os contextos familiar, de vizinhança e

escolar podem atuar como moderadores dos efeitos de programas de intervenção/ prevenção (LOCHMAN, 2004). Segundo o autor, ignorar os fatores contextuais pode prejudicar e até mesmo impedir a efetividade, durabilidade e sustentabilidade desses programas.

Por fim, ao se pensar intervenções nesses ambientes, deve-se atentar para a importância da compreensão dos contextos de convivência investigados (família, escola, bairro e núcleo) como interconectados, sendo que segundo Bronfenbrenner (1996):

[...] a capacidade de um ambiente – tal como o lar, a escola ou o local de trabalho – de funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

Outros aspectos relacionados a questões da adolescência²⁰ e as percepções dos adolescentes sobre elas foram obtidas durante a intervenção a partir da apresentação das cenas e das atividades posteriores (Adolescência e Sexualidade) e das respostas aos conflitos hipotéticos apresentados nas atividades: “O que você faria?” e exibição do filme: “Uma onda no ar”. A análise das respostas dos participantes permitiu alguns apontamentos em relação à sexualidade, preconceito, violência e relacionamento interpessoal.

Quanto à sexualidade, ficou claro o interesse dos adolescentes em obter informações sobre a puberdade, isso pode ser entendido considerando-se a faixa etária em que os participantes se encontravam (aproximadamente 12 anos), percebeu-se também certo constrangimento em discutir questões relacionadas a essas transformações, principalmente no caso dos meninos. Essas reações podem ser compreendidas como próprias desse momento de adaptação ao novo corpo e tendem a diminuir com o passar do tempo (WROBEL; OLIVEIRA; MANO, 1998).

²⁰ Inclusive alguns desses aspectos foram previamente relacionados na investigação sobre os contextos de convivência.

Um aspecto importante a ser destacado é a relação entre a sexualidade e o relacionamento, por vezes conflituoso (inclusive segundo os relatos dos participantes da pesquisa), entre os meninos e as meninas. Essa situação pode ser discutida considerando-se aspectos típicos da faixa etária e da fase da vida em que se encontram esses adolescentes. No início da adolescência, o relacionamento com os pares, especialmente as relações de amizades mais íntimas, costumam ocorrer entre indivíduos do mesmo sexo (CONGER; GALAMBOS, 1996). Segundo os autores, essa situação ocorre, em certa medida, porque devido às intensas mudanças físicas e psicológicas, o contato com pares que estejam passando por mudanças semelhantes é uma necessidade, além disso, as mudanças que estão ocorrendo nesse período podem provocar ansiedade e constrangimentos em relação ao sexo oposto e os conflitos podem ser compreendidos até mesmo como parcialmente defensivos.

Com o passar do tempo e o conseqüente amadurecimento dos indivíduos, o contato em grupos heterossexuais aumenta, e o fato dos amigos do mesmo sexo estarem presentes possibilita segurança para a experiência e o aprendizado de formas de se relacionar com o sexo oposto como uma etapa anterior ao início dos relacionamentos amorosos (CONGER; GALAMBOS, 1996).

Apesar desses apontamentos sobre questões típicas dessa fase do desenvolvimento, deve-se atentar para a dimensão sócio-cultural que influencia a definição dos papéis sexuais (BARROS, 2002). Nessa direção, Fonseca e Gomes (2004) enfatizam que a concepção de gênero na adolescência é decorrente das experiências e situações vividas ao longo da vida e da cultura em que os adolescentes estão inseridos, sendo que, ao se pensar essa questão, os relacionamentos vividos entre os pais, com os irmãos, com os demais familiares, amigos, escola e demais ambientes devem ser considerados.

Estudos com populações semelhantes à dessa pesquisa (OLIVEIRA; COSTA, 1997; SERRÃO; BALEEIRO, 1999; CARDOSO; COCCO, 2003; GUARESCHI et al., 2003), encontraram que os papéis de gênero, na concepção de muitos adolescentes, possuem limites mais rígidos, inclusive no que tange a divisão do trabalho no qual as meninas desempenham funções no âmbito privado e os meninos no público²¹ e nas diferenças percebidas pelos jovens quanto as práticas educativas destinadas a meninos e meninas.

Além disso, observou-se no grupo de participantes, que os meninos por vezes se referiam a sexualidade feminina de maneira pejorativa, usando nomes de personagens da mídia que tinham um comportamento sexual promíscuo para se referir a elas, o que pode refletir a cultura que esses adolescentes estão imersos, tanto em relação às questões de gênero quanto ao fato, destacado por Caridade (1999) da sexualidade nos tempos atuais ser valorizada em termos de quantidade e não qualidade, do uso do outro, da ênfase na sensação e no desempenho em detrimento do sentimento, enfim, uma sexualidade vivida no corpo e não no todo da pessoa.

Essas questões devem ser consideradas no sentido de se pensar a promoção de relacionamentos amorosos saudáveis e até mesmo da possibilidade de prevenção da violência doméstica entre casais.

Outros aspectos relacionados a sexualidade desses adolescentes dizem respeito a gravidez na adolescência e prevenção de DST's. Em relação ao primeiro aspecto, verificou-se que os participantes consideraram que a adolescência não é a fase mais adequada para engravidar, inclusive quando questionados sobre a cena que mostrava

²¹ Giffin (2002) salienta que dados mais recentes sobre populações urbanas de baixa renda sinalizam para o que a autora denominou “transição de gênero” em que o trabalho das mulheres não ocorre mais em caráter de “ajuda” nas despesas da casa, mas sim este passa a ser uma responsabilidade em termos de provisão de renda. A essa responsabilidade soma-se as do âmbito doméstico, entretanto a visão de “mulher independente” acaba por ocultar a situação vivida de dupla jornada e da exploração feminina possibilitando a reprodução da desigualdade de gênero e também de classe social.

uma adolescente amamentando, algumas respostas referiram-se ao fato da mãe ser adolescente e isso ser errado. Além disso, na discussão sobre o documentário que trazia relatos de mães adolescentes, alguns participantes deram exemplos de maternidade na adolescência que ocorreram em sua família e das dificuldades encontradas, destacando-se as dificuldades com o parceiro.

Por outro lado, na exibição do filme “Houve uma vez dois verões” que trata do relacionamento amoroso de um jovem casal, certas respostas demonstraram que algumas adolescentes ficaram felizes com a gravidez da personagem, porém considerase a hipótese de que nesse caso, a gravidez poderia ser considerada como um “final feliz”, e o fato da gravidez na adolescência (no caso do filme devido ao uso de pílula anticoncepcional de farinha) ter ficado em segundo plano.

Em relação às DST's, percebeu-se interesse dos adolescentes, inclusive fazendo perguntas a respeito das doenças, tratamento e prevenção. A participação foi maior das adolescentes mais velhas e do sexo feminino, os demais demonstraram atenção durante a exibição do documentário mas não se manifestaram no momento da discussão.

Finalizando esse tema, um dado interessante foi a crítica dos participantes de ambos os sexos, em relação ao comportamento da personagem do filme “Houve uma vez dois verões” em relação ao seu parceiro, mentindo e enganando-o, corroborando o dado encontrado por Oliveira e Costa (1997) sobre a importância para os adolescentes da fidelidade e lealdade no relacionamento amoroso e com os amigos.

Abordando mais especificamente o relacionamento dos adolescentes com seus pares, os dados obtidos nos encontros sinalizaram um incômodo com a violência interpessoal representada nas figuras da atividade “Cenas da Adolescência” e na atividade em que ocorreu a exibição do filme: “Uma onda no ar”, um dado importante é que nas situações hipotéticas do encontro “O que você faria?”, a atitude diante de

vivências de violência foi a de reagir de mesma forma, demonstrando uma reprodução da violência sofrida. Considerando-se o comportamento violento como um fenômeno relacionado a diversas variáveis, enfatiza-se aqui a influência da violência experienciada direta ou indiretamente nos ambientes em que os adolescentes estão inseridos (LORDELO; BASTOS; ALCÂNTARA, 2002; MATHEUS, 2003; BRASIL et al., 2006).

O preconceito racial, considerado como uma forma de violência (CANIATO, 2008), também foi identificado nos resultados obtidos. Um dado interessante é que mesmo mostrando incomodo em relação às cenas de racismo nas figuras exibidas na atividade “Cenas da adolescência” e no filme “Uma onda no ar” e respostas que demonstram atitudes de ausência de preconceito racial (no encontro “O que você faria?” em que 100% das respostas afirmavam que eles se aproximariam de uma pessoa com a cor da pele diferente da deles), uma resposta dada a cena VII (*“Racismo é errado, mas o negro xingando o branco é certo”*) sinaliza a reprodução do preconceito. Dados semelhantes foram encontrados por Serrão e Balieiro (1999) e as autoras enfatizam que os adolescentes participantes do trabalho por elas desenvolvido, apresentaram dificuldades em reconhecer em si próprios atitudes de racismo, o que foi verificado a partir de atitudes como, no caso de adolescentes negros, o racismo em relação aos brancos e a existência de brincadeiras raciais pejorativas entre os próprios adolescentes.

Referindo-se a violência na adolescência, Milani (1999) destaca a necessidade de os trabalhos serem desenvolvidos de maneira integrada nos microsistemas, que sejam sistemáticos e permanentes e que compreendam a educação para a paz, o conhecimento e respeito aos direitos humanos e à diversidade, o ensino de valores éticos universais, da resolução pacífica de conflitos e os direitos e deveres presentes na vida em sociedade.

Além desses dados, outros provenientes da observação ao longo do contato com os adolescentes permitiram identificar características pessoais (biopsicológicas e contruídas na interação com o ambiente) que podem influenciar a interação desses indivíduos com o ambiente podendo promover o desenvolvimento ou prejudicá-lo (BRONFENBRENNER,1988; BRONFENBRENNER, 1992; NARVAZ; KOLLER, 2004), algumas dessas características foram²² a dificuldade em relacionamentos interpessoais, atitudes agressivas diante de situações de conflito e violência, dificuldades com a leitura e a escrita, baixa auto-estima, dificuldades de expressão de idéias; e outras que podem ser consideradas potenciais para gerar respostas positivas do ambiente como curiosidade, existência de laços afetivos com pessoas de seus ambientes de convivência como com os pais, irmãos, colegas e professores, valorização da aquisição de informações e disposição para se engajarem nas atividades propostas.

Os dados obtidos permitiram a identificação de elementos e características nas dimensões PPCT que serviram como base e guia para a condução do processo de intervenção e análise dos resultados. A seguir discutem-se aspectos relacionados à intervenção realizada.

5.2. A intervenção em questão

As avaliações (“Fichas de Avaliação”) e observações ao longo do processo de realização dos encontros permitiram alguns apontamentos e reflexões. O primeiro aspecto a ser assinalado diz respeito à mudança de comportamento do grupo como um todo quanto ao interesse e engajamento nas atividades.

²² Deve se considerar que essas características foram identificadas na convivência com os adolescentes, não sendo possível afirmar em que medida e quais se repetem em outros contextos e situações.

Além disso, foi verificado tanto pela pesquisadora quanto pelos próprios adolescentes as mudanças no contato entre os integrantes do grupo, até mesmo entre meninos e meninas, o que foi observado principalmente durante as atividades de “Brincadeiras”, com relatos inclusive de que essas mudanças (melhora do contato entre os participantes do sexo oposto) haviam se estendido para outras atividades realizadas em grupo no núcleo (como as oficinas de artesanato, por exemplo).

Outro aspecto importante foram as mudanças individuais relatadas pelos participantes quanto a se sentirem parte integrante do grupo através do estabelecimento de novas relações de amizade e, também, quanto a mudanças em características pessoais como a timidez e até mesmo uma maior valorização das próprias habilidades (coordenar uma oficina e possuir um saber que poderia ser compartilhado e valorizado pelos outros, por exemplo).

Nessa direção, pode-se dizer que a intervenção realizada ajudou a promover e/ou catalisar mudanças positivas no que tange ao relacionamento interpessoal dos adolescentes e também às concepções a respeito de si próprios.

Considerando-se que esses resultados estejam relacionados a diversos fatores presentes nas dimensões do PPCT, destaca-se o fato dessa intervenção ter sido realizada em nível microssistêmico sendo então enfatizados alguns aspectos presentes nesse ambiente.

O primeiro deles diz respeito aos processos proximais que, conforme explicitado na introdução desse trabalho, compreendem as interações entre o indivíduo e o seu ambiente imediato, tratando-se de interações recíprocas cada vez mais complexas entre um organismo humano ativo, se desenvolvendo biopsicologicamente e as pessoas, objetos e símbolos de seu ambiente (BRONFENBRENNER, 1999). O autor salienta que os processos proximais envolvem uma transferência de energia entre o ser humano

em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos do ambiente imediato. Essa transferência pode ocorrer em uma direção (do indivíduo para o ambiente ou do ambiente para o indivíduo) ou de maneira recíproca entre o ambiente e a pessoa (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000).

Nesse trabalho, os processos proximais foram os principais elementos focalizados no contato entre a pesquisadora e os adolescentes e também entre os adolescentes, desde as entrevistas realizadas até a intervenção desenvolvida. Bronfenbrenner (1999) pontua as características dessa dimensão: a) para que o desenvolvimento ocorra, a pessoa deve estar engajada em uma atividade; b) para ser efetiva, a atividade deve ocorrer em uma base relativamente regular, em períodos estendidos de tempo; c) a atividade deve se tornar cada vez mais complexa; d) na interação com objetos e símbolos do ambiente imediato é importante para que ela seja recíproca que esses objetos e símbolos despertem atenção, exploração, manipulação, elaboração e imaginação; e) para que esses processos sejam efetivos é importante que haja reciprocidade nas relações interpessoais.

A partir dessas considerações, pode-se dizer que o trabalho com os adolescentes procurou contemplar essas características sendo que as pessoas que participaram desse processo encontravam-se engajadas em atividades que se tornaram mais complexas com o passar do tempo e buscou-se também que essas atividades tivessem elementos que estimulassem a participação dos adolescentes, além disso, os encontros ocorreram regularmente (em uma frequência semanal) por aproximadamente seis meses.

Tratando mais especificamente das relações interpessoais, Bronfenbrenner (1996) salienta condições importantes que potencializam o poder desenvolvimental dessas relações, que são a “reciprocidade, a mutualidade do sentimento positivo e uma gradual alteração do equilíbrio do poder em favor da pessoa em desenvolvimento”

(p.49). Procurou-se atender a esses requisitos no relacionamento entre a pesquisadora e os adolescentes e também estimular esse tipo de relação entre os adolescentes. Essa postura ficou evidente a partir da disponibilidade da pesquisadora em desenvolver as atividades com os adolescentes e do interesse dos adolescentes que foi aumentando com o passar dos encontros, o vínculo formado entre a pesquisadora e os participantes entre os próprios participantes e a oportunidade gradual que os participantes tiveram de exercer domínio maior sobre o que ocorria nos encontros (atingindo o seu auge quando eles coordenaram as oficinas), na tentativa de que os adolescentes experimentassem o desempenho de outro tipo de papel: ativo, de detentor de um saber valorizado pelo grupo.

Esse elemento (papel) foi descrito por Bronfenbrenner (1996) e diz respeito a: “uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa” (p.68), nesse sentido o autor salienta que embora se trate de um elemento do microsistema a sua origem está no macrosistema e, portanto atenta-se para essa influência no que diz respeito à forma como as pessoas agem a partir dos estereótipos existentes para determinados papéis na sociedade.

No caso dos adolescentes desse estudo, pode-se dizer que os papéis esperados que eles desempenhem estão relacionados principalmente a dois aspectos (discutidos na introdução do trabalho): a condição social da qual fazem parte e a fase da vida em que se encontram (adolescência).

Nesse sentido, a intervenção buscou também que esses adolescentes experimentassem um outro papel social, no qual eles pudessem se sentir valorizados e identificassem algumas habilidades e capacidades próprias. A transição de papel, segundo Bronfenbrenner (1996) representa uma forma do fenômeno definido como

transição ecológica que diz respeito a mudanças na posição de uma pessoa no seu ambiente como resultado de uma mudança de papel, de ambiente ou de ambos. Segundo o autor “cada transição ecológica é tanto uma consequência quanto uma instigação de processos desenvolvimentais” (p.22). Através dessas transições o indivíduo se apropria de seu ambiente e de suas características pessoais, contemplando questões de identidade pessoal e social, além da formação de redes de apoio sócio-afetivo (ALVES, 2001).

Abordando mais especificamente as transições de papel, Bronfenbrenner (1996) destaca as mudanças de comportamento associadas a essas transições, o que pode ser verificado nesse estudo. Entretanto, segundo o autor, deve-se considerar que as modificações de comportamento em um mesmo ambiente devido a transição de papel não significam uma evidência de mudança desenvolvimental, para isso seria necessário avaliar em que medida essas mudanças se transferem para outros ambientes e em outros momentos.

Considera-se que o principal recurso de intervenção utilizado nessa pesquisa foi justamente o relacionamento interpessoal entre a pesquisadora e os adolescentes e entre os próprios adolescentes. Considera-se que os efeitos dos processos proximais sejam mais poderosos do que os do ambiente em que eles ocorrem, porém eles são melhores quando ocorrem em ambientes adequados (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Os autores salientam ainda que os processos proximais podem funcionar até mesmo como proteção contra os efeitos de ambientes desorganizados (disruptivos) e em desvantagem sendo que melhorar as qualidades do ambiente promove um aumento no poder desenvolvimental dos processos proximais.

Quanto às outras estratégias utilizadas no sentido de possibilitar a emergência de conteúdos e comportamentos, pode-se dizer que, de acordo com o observado durante

o estudo, as metodologias participativas (conforme salientado no capítulo metodológico) foram bem aceitas pelos participantes.

Por fim, pode-se dizer que essa intervenção atuou nas dimensões Pessoa e Processo através das propostas desenvolvidas. E que, considerando-se os resultados obtidos, verificou-se mudanças e conseqüências positivas em ambas as dimensões.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse trabalho foi conhecer parte do universo de adolescentes provenientes de camadas populares e que freqüentavam um núcleo de assistência psicossocial, visando identificar também algumas de suas necessidades e possibilidades que foram a base para a intervenção desenvolvida. A realização de um trabalho de intervenção com esses adolescentes se deu com o objetivo de colaborar na promoção de seu desenvolvimento, sobretudo nas questões relacionadas à sexualidade e ao relacionamento interpessoal. A análise dos resultados obtidos e de todo o processo da realização da pesquisa permitiram alguns comentários finais.

O primeiro deles, diz respeito aos recursos utilizados para a coleta de dados, desenvolvimento da intervenção e avaliação da mesma. De maneira geral, a maioria dos recursos utilizados (como observação, entrevistas, fichas de avaliação, jogos, exibição de filmes e oficinas) se mostrou adequada para o trabalho com esses adolescentes, principalmente as metodologias mais participativas e dinâmicas.

Em relação especificamente ao questionário Pré-A (utilizado na Fase 1 da pesquisa), questiona-se a adequação do mesmo para esse tipo de trabalho (de caráter mais qualitativo); por outro lado considera-se também que a sua utilização foi interessante no sentido de introduzir os temas aos adolescentes e até mesmo prepará-los (ou “aquecê-los”), de certa forma, para a entrevista semi-estruturada.

Quanto às avaliações sobre a intervenção realizada, destacam-se dois pontos. O primeiro é sobre a avaliação dos adolescentes a respeito dos encontros, ocorrida ao longo de todo o processo; considera-se que esta foi uma estratégia importante ao permitir registrar as percepções de cada encontro e também auxiliar no planejamento dos demais de forma a estarem mais adequados à situação e aos participantes.

O segundo, diz respeito à avaliação dos resultados alcançados com a intervenção. Apesar da entrevista com os próprios adolescentes ter trazido dados que permitiram uma avaliação a partir do que eles perceberam, conforme a proposta da pesquisa, não foi possível avaliar em que medida essa condição de melhora no relacionamento interpessoal se estendeu para os outros microssistemas desses adolescentes, e nem se ela se manteve ao longo do tempo, para o que seria necessária a realização de estudos longitudinais. Esses dados seriam importantes para uma avaliação mais completa dos resultados alcançados.

Focalizando agora alguns aspectos da intervenção, esta trouxe resultados positivos quanto à aquisição de informações sobre adolescência e sexualidade e a melhora no relacionamento entre os adolescentes, principalmente entre meninos e meninas, que puderam ser observados tanto pela pesquisadora quanto pelos próprios participantes. O grande destaque nesse trabalho, no que tange à intervenção, foi a relação construída e desenvolvida com e entre os adolescentes e o reconhecimento e valorização de suas habilidades, uma vez que foi a partir da construção de uma relação baseada em elementos como afetividade, reciprocidade e equilíbrio de poder que se propiciou condições adequadas para que aspectos positivos desses adolescentes pudessem emergir, ser identificados e estimulados.

Ficou claro com essa experiência que, apesar de viverem em um contexto de desvantagem econômica e sujeitos a todas as conseqüências decorrentes dessa situação, esses adolescentes mostraram-se dispostos a estabelecer vínculos e a aproveitar as oportunidades oferecidas, o que foi observado na interação com eles e até mesmo pelo fato de freqüentarem o núcleo, demonstrando essa disponibilidade.

Considera-se que intervenções dessa natureza são interessantes pelo fato de não exigir muitos recursos materiais, sendo que o maior investimento seria na formação de profissionais e na valorização e utilização de recursos da própria população atendida.

Além disso, atenta-se para o fato de que, embora nesse trabalho não tenha ocorrido o envolvimento direto de toda a instituição, das famílias e até mesmo das escolas (por questões de ordem prática como o tempo para a realização do trabalho e também pelos recursos disponíveis), o trabalho integrado e a comunicação entre os microsistemas dos quais esses adolescentes fazem parte são elementos importantes que podem fortalecer intervenções voltadas para a promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Finalmente é importante destacar que essa proposta de interação/ intervenção foi a forma encontrada para construir o conhecimento científico a partir do trabalho prático com os participantes, e promover a interação entre a cultura desses adolescentes e o conhecimento (científico e não científico). Por último, torna-se necessário enfatizar que essa pesquisa, feita a partir de um recorte, com um pequeno grupo, não teve a intenção de estabelecer conceitos definitivos, mas sim a busca de um conhecimento proveniente da própria interação humana com seus limites e possibilidades.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAS, S. A luta pela vida e pelo espaço: os trabalhadores sem-teto do Jardim Progresso. In: FERNANDES, M.E. (coord.). **A cidade e seus limites**. São Paulo: Annablume, 2004. p. 205-301.

ALSAKER, F.D. Timing of puberty and reactions to pubertal changes. In: RUTTER, M. (Ed.) **Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 37-82.

ALVES, P. B. Desenvolvimento dentro do ciclo vital. In: **Núcleo de estudos e capacitação em Desenvolvimento Humano - NECADEH**. Porto Alegre, v.2, p. 3-7, 1998.

ALVES, P.B. **A concepção de ser humano ecológica para a efetivação de trabalhos de intervenção com crianças e adolescentes**. CEP – RUA. UFRGS, 2001. manuscrito não publicado.

ANDRADE, A.N. A criança na sociedade contemporânea: do ‘ainda não’ ao cidadão em exercício. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.11, n.1, p.161-174, 1998.

ANDRÉS, S., BARRIOS, A. El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. **Revista de Investigación Psicoeducativa**, Almería, v.4, n.2, p. 160-174, 2006.

ASHER, S. R., ERDLEY, C. A., GABRIEL, S. W. Peer relations. In: RUTTER, M., HAY, D. **Development Through Life: A Handbook for Clinicians**. Blackwell Science Ltd. 1994, p. 456-487.

AVERASTURI, L.G. La Psicología Positiva: de modelo de la reparación al modelo del fortalecimiento. **Hojas Informativas de los Psicólogos de Las Palmas**, Las Palmas, n. 56, época II, 2003.

AZNAR-FARIAS, M., OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R., Reflexões sobre pró-socialidade, resiliência e psicologia positiva. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 39-46, 2006.

BAGWELL, C. L., NEWCOMB, A. F., BUKOWSKI, W. M. Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. **Child Development**, Chicago, v.69, n.1, p. 140-153, 1998.

BARRETT, P.M.; WEBSTER, H.M.; WALLIS, J.R. Adolescent self-esteem and cognitive skills training: a school-based intervention. **Journal of child and family studies**, New York, v.8, n.2, p.217-227, 1999.

BARROS, M. N. dos S. Saúde sexual e reprodutiva. In: CONTINI, M. de L. J.; KOLLER, S. ; BARROS, M. N. dos S. **Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. 144 p.

BARZAGAN, M., WEST, K. Correlates of the intention to remain sexually inactive among underserved hispanic and african american high school students. **Journal of School Health**, Malden, v.76, n.1, p. 25-32, 2006.

BAUMAN, L. J., KARASZ, A., HAMILTON, A. Understanding failure of condom use intention among adolescents: completing an intensive preventive intervention. **Journal of Adolescent Research**, Tucson, v.22, n.3, p. 248-274, 2007.

BAUMINGER, N. Brief report: group social-multimodal intervention for HFASD. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v.37, n.8, p. 1605-1615, 2007.

BENÍTEZ, J. L. M., ALMEIDA, A. M. T., JUSTICIA, F. J. Educación para la convivencia en contexto escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. **Apuntes de Psicología**, Andalucía, v.23, n. 1, p. 27-40, 2005.

BENÍTEZ, J. L. M., ALMEIDA, A. M. T., JUSTICIA, F. J. La liga de alumnos amigos: desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional. **Anales de Psicología**, Murcia, v.23, n.2, p. 185-192, 2007.

BIASOLI- ALVES, Z.M.M.; FISCHMANN, R. Pensemos um mundo diferente a partir dos Direitos da Criança: Escuta meus Direitos e Ensina-me meus Deveres. In: BIASOLI- ALVES, Z.M.M. E FISCHMANN, R. (org.). **Crianças e Adolescentes: construindo uma cultura da tolerância**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 17-20.

BIASOLI-ALVES, Z.M.M. A pesquisa em Psicologia - Análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G. e BIASOLI-ALVES, Z.M.M. (org.). **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 135-157.

BIASOLI-ALVES, ZM.M. **Desenvolvimento Humano**. Ribeirão Preto: FFCLRP, 1992. Texto didático.

BIASOLI-ALVES, ZM.M. Trabalhar com relato oral quando a prioridade é recompor uma história do cotidiano. **Temas: procedimentos de avaliação e processos básicos**, v. 3, p. 43-47, 1995.

BRITO, R.C.; KOLLER, S.H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In: CARVALHO, A.M. (Org.). **O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 115-129.

BOAVENTURA, S.S. de. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em: 02 de dezembro de 2008.

BOLGER, K.E.; PATTERSON, C.J.; THOMPSON, W.W.; KUPERSCHMIDT, J.B. Psychological adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. **Child Development**, Chicago, v.66, p.1107-1129, 1995.

BORRAJO, G. Espacio de convivencia y aprendizaje. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n.345, p. 16-21, 2005.

BRASIL, K. T.; ALVES, P. B.; AMPARO, D.M.; FRAJORGE, K.C. Fatores de risco na adolescência: discutindo dados do DF. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 377-384, 2006.

BRONFENBRENNER, U. Developmental ecology through space and time. In: MOEN, P., ELDER, G. H. e LÜSCHER, K. (Orgs.) **Examining lives in context**. Washington: American Psychological Association, Vol. 1, 1995. p. 619 – 647.

BRONFENBRENNER, U. Ecological Models of Human Development. In: HUSEN, T.; POSTLETHERAITE (Eds). **International encyclopedia of education**. 2a ed. Vol 3. New York: Elsevier Science, 1994. p. 1643-1647.

BRONFENBRENNER, U. Ecological Systems Theory. In: VASTA, R. (Ed.). **Six theories of child development: Revised formulations and current issues**. London: Jessica Kingsley, 1992, p.187-249.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: FRIEDMANN, B.L. and WACHS, T.D. (Orgs.). **Conceptualization and assessment of environment across the life span**. Washington, DC: American Psychological Association, 1999. P.3-30.

BRONFENBRENNER, U. Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. In: BOLGER, N; CASPI, A; DOWNEY, G; MOOREHOUSE, M. (Orgs.). **Persons in Context**. New York: Cambridge University Press, 1988. p. 25-49.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. **Psychological Review**, Washington, v.101, n.4 p.568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 267 p. (Original publicado em 1979).

BRONFENBRENNER, U. The Bioecological Theory of Human Development. In: _____. (ed.) **Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on**

Human Development. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p. 3-15. (Original publicado em 2001).

BRONFENBRENNER,U.; EVANS, G. W. Developmental Science in the 21th Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs And Empirical Findings. **Social Development**, v. 9, n.1, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER,U.; MORRIS, P.A. The ecology of developmental process. In: DAMON, W. e LERNER, R. M. (Orgs) **Handbook of child psychology: Vol I. Theoretical models of human development.** 5a ed. New York: Wiley, 1998. p. 993-1028.

CANIATO, A.M.P. A violência do preconceito: a desagregação dos vínculos coletivos e das subjetividades. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Maringá, v.60, n.2, 2008.

CARDOSO, C.P.; COCCO, M.I.M. Projeto de vida de um grupo de adolescentes à luz de Paulo Freire. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.11, n.6, p. 778-785, 2003.

CARIDADE, A. Adolescente e a sexualidade. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Cadernos, juventude, saúde e desenvolvimento**, v.1, Brasília, DF, agosto, 1999. 303p.

CARTER, E. W., HUGHES, C. Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: effective interventions. **Research and practice for persons with severe disabilities (RPSD)**, Washington, v.30, n.4, p. 179-193, 2005.

CEBALLO,R.; MCLOYD, V.C. Social Support and Parenting in Poor, Dangerous Neighborhoods. **Child Development**, Chicago, v.73, n.4, p. 1310-1321, 2002.

CECCONELLO, A.M.; KOLLER, S.H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.3, p. 515-524, 2003.

CECCONELLO; A.M.; KOLLER, S.H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.5, n.1, p.71-93, 2000.

CHAN, E. C., RODRÍGUEZ, F. J. D., MORAL, M. V. La conducta delictiva del menor en el estado de Jalisco (México). Análisis diferencial de factores psicosociales asociados como el consumo de drogas. **Revista Española de Drogodependencias**, Valencia, v.32, n.3, p. 425-440, 2007.

CHAVES JÚNIOR, E. O. Políticas de juventude: Evolução histórica e definição. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Políticas de Saúde. Área de Saúde do

Adolescente e do Jovem. **Cadernos, juventude, saúde e desenvolvimento**, v.1, Brasília, DF, agosto, 1999. 303p.

CHIAPETTI, N. **Caracterização do perfil psicossocial de pré-adolescentes institucionalizados**. 1996. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CICCHETTI, D.; TOTH, S. L. Transactional ecological systems in developmental psychopathology. In: LUTHAR, S.S.; BURACK, J.A.; CICCHETTI, D.; WEISZ, J.R. (Eds.). **Developmental psychopathology: perspectives on adjustment, risk, and disorder**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 317-349.

COHEN, G. L., PRINSTEIN, M. J. Peer contagion of aggression and health risk behavior among adolescent males: an experimental investigation of effects on public conduct and private attitudes. **Adolescence (San Diego): an international quarterly devoted to the physiological, psychological, psychiatric, sociological, and educational aspects of the second decade of human life**, v.41, n.163, p.435, 2006.

CONGER, J. **Adolescência – Geração sob pressão**. Tradução: Rosane Amador Pereira; Samuel Pfromm Netto. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda, 1980.

CONGER, J.; GALAMBOS, N.L. **Adolescence and Youth: Psychological development in a changing world**. 5th Edition. USA: Longman, 1996. 477p.

CONGER, R.D.; WALLACE, L.E.; YUMEI,S.; SIMONS, R.L. MCLOYD, V.C.; BRODY, G.H. Economic pressure in African-American families: A replication and extension of the family stress model. **Developmental Psychology**, Arlington, v.38, p. 179-195, 2002

COSTA, F.O.; ANTONIAZZI, A.S. A influência da socialização primária na construção da identidade de gênero: percepções dos pais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.9, n.16, p.67-75, 1999.

COSTA, M. C. O., BIGRAS, M. Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.12, n.5, p. 1101-1109, 2007.

CYRULNIK, B. La bientraitance contextualisée. In: DESMET, H.; POURTOIS, J.P. **Culture et Bientraitance**. Bruxelas: De Boeck, 2005. p. 25-36.

DAVIES, D. **Child Development: A practitioner's guide**. NY: Guilford Press, 2004.

DE ANTONI, C., KOLLER, S. H. O psicólogo ecológico no contexto institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.21, n.1, p. 14-29, 2001.

DOWNS, W. R., ROSE, S. R. The relationship of adolescent peer groups to the incidence of psychosocial problems. **Adolescence**, New York, v.26, n.102, p. 473-492, 1991.

DUNCAN, G., BROOKS-GUNN, J. **Consequences of Growing up in Poor**. NY: Russel Sage Foundation, 1997.

FERNÁNDEZ, M. L.; FERNÁNDEZ, M.V.C.; MANGANA, A.M.N.; CASTRO, Y.R. Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. **Diversitas. Perspectivas en Psicología**, Bogotá, v.2, n.2, p. 193-204, 2006.

FERNÁNDEZ, M. V. C.; FERNÁNDEZ, M.L.; MANGANA, A.M.N.; CASTRO, Y.R. Intervención y evaluación de un programa de educación afectivo-sexual en la escuela para padres y madres de adolescentes. **Diversitas. Perspectivas en Psicología**, Bogotá, v.3, n. 2, p. 191-202, 2007.

FIERRO, A. Desenvolvimento da Personalidade na Adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a . p. 288- 298.

FIERRO, A. Relações Sociais na Adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b . p. 299-305..

FITZPATRICK, K. M., DULIN, A. J., PIKO, B. F. Not just pushing dna shoving: school bullying among african american adolescents. **Journal of School Health**, Malden, v.77, n.1, p.16-22, 2007.

FONSECA, A.D.; GOMES, V.L. Manifestações de gênero no processo de adolescer. **Acta Scientiarum Health Sciences**. Maringá, v.26, n.1, p. 231-237, 2004.

FONT, P., Educació afectiva i sexual més enllà de l'escola. Recursos per a la intervenció comunitària . **Perspectiva Escolar**, Barcelona, n.310, p. 24-32, 2006.

FUENTE, J., PERALTA, F. J., SÁNCHEZ, M. D. Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. **Revista de Investigación Psicoeducativa**, Almería, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2006.

GALE McKEE, L.; FOREHAND, R.; MILLER, K.S.; WHITAKER, D.J.; LONG, N.; ARMISTEAD, L. Are parental gender role beliefs a predictor of change in sexual communication in a prevention program? **Behavior Modification**, Thousand Oaks, v.31, n.4, p. 435-453, 2007.

GARMEZY, N. Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In: HAGGERTY, R.J.; SHERROD, L.R.; N. GARMEZY; RUTTER, M. (Eds.). **Stress, Risk, and reliance in children and adolescents – Processes, mechanisms and interventions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 01-17.

GIFFIN, K. Pobreza, desigualdade e equidade em saúde: considerações a partir de uma perspectiva de gênero transversal. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.18 (suplemento), p. 103-112, 2002.

GOLDBERG-LILLEHOJ, C. J., SPOTH, R., TRUDEAU, L. Assertiveness among young rural adolescents: relationship to alcohol use. **Journal of child and adolescent substance abuse**, New York, v.14, n.3, p. 39-68, 2005.

GORE, S.; ECKENRODE, J. Context and process in research on risk and resilience. In: HAGGERTY, R.J.; SHERROD, L.R.; N. GARMEZY; RUTTER, M. (Eds.). **Stress, Risk, and reliance in children and adolescents – Processes, mechanisms and interventions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 19-63.

GUARESCHI, N.M. de F.; OLIVEIRA, F.P.; GIANNECHINI, L.G.; COMUNELLO, L.N.; NARDINI, M.; PACHECO, M.L. Pobreza, violência e trabalho: a produção de sentidos de meninos e meninas de uma favela. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.8, n.1, p.45-53, 2003.

GÜNTHER, I. A., GÜNTHER, H. Brasília pobres, Brasília ricas: perspectiva e futuro entre adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n.2, p. 191-206, 1998.

GUIMARÃES, R.M.; ROMANELLI, G. A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n.2, p. 117-126, 2002.

HARPER, G.W. Sex isn't simple: culture and context in HIV prevention interventions for gay and bisexual male adolescents. **American Psychologist**, Washington, v.62, n.8, p. 806-819, 2007.

HELLEMANS, H.; COLSON, K.; VERBRAEKEN, C.; VERMEIREN, R.; DEBOUTTE, D. Sexual behavior in high functioning male adolescents and young adults with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v.37, n.2, p. 260-269, 2007.

HOWARD, D. E., WANG, M. Q., YAN, F. Psychosocial factors associated with reports of physical dating violence among U.S. adolescent females. **Adolescence (San Diego): an international quarterly devoted to the physiological, psychological, psychiatric, sociological, and educational aspects of the second decade of human life**, San Diego, v.42, n.166, p.311, 2007.

HUFFMAN, K., VERNROY, M., VERNROY, J. Desenvolvimento. In: HUFFMAN, K., VERNROY, M., VERNROY, J. **Psicologia**. São Paulo: Editora Atlas, 2003, p. 311-351.

JAYCOX, L. H.; McCAFFREY, D.F.; WEIDMER OCAMPO, B.; MARSHALL, G.N.; COLLINS, R.L.; HICKMAN, L.J.; QUIGLEY, D.D. Curbing teen dating violence:

evidence from a school prevention program. Santa Monica, CA: **RAND Corporation**, 2006.

JOHNSON, R. J., REW, L., STERNGLANZ, R. W. Adolescents. **Adolescence (San Diego): an international quarterly devoted to the physiological, psychological, psychiatric, sociological, and educational aspects of the second decade of human life**, San Diego, v.41, n.162, p. 221-234, 2006

KNOT, F., DUNLOP, A. W., MACKAY, T. Living with ASD: how do children and their parents assess their difficulties with social interactions and understanding? **Autism: The International Journal of Research & Practice**, London, v.10, n.6, p. 609-617, 2006.

KOLLER, S. H., LISBOA, C. Brazilian approaches to understanding and building resilience in at-risk populations. **Children and adolescent psychiatric clinics of North America**, Philadelphia, v.16, p. 341-356, 2007.

KORENMAN, S., MILLER, J., SJAASTAD, J. Long-term poverty and child development in the United States: Result from the NLSY. **Children and Youth Services Review**, New York, v. 17, p. 127-155, 1995.

KRISTENSEN, C. H.; LEON, J.S.; D'INCAO, D.B.; DELL' AGLIO, D.D. Análise da frequência e do impacto de eventos estressores em uma amostra de adolescentes. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.8, n.1, p.45-55, 2004.

LADD, G. W. Peer rejection, aggressive or withdraw behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: an examination of four predictive models. **Child Development**, Chicago, v. 77, n. 4, p. 822-846, 2006.

LANE, B. Dealing with rumors, secrets, and lies: tools of aggression for middle school girls. **Middle School Journal**, Columbus, v.36, n.3, p. 4147, 2006.

LERNER, R.M. Urie Bronfenbrenner: Career Contributions of the Consummate Developmental Scientist. Prefácio. In: BRONFENBRENNER, U. **Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

LEVE, L. D., CHAMBERLAIN, P. Association with delinquent peers: intervention effects for youth in the juvenile justice system. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v.33, n.3, p. 339, 2005.

LIRA, J.B.; DIMENSTEIN, M. Adolescentes avaliando um projeto social em uma unidade básica de saúde. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, n. 1, p. 37-45, 2004.

LISBOA, C.; KOLLER, S. Amizade e vitimização: fatores de risco e proteção no contexto do grupo de iguais. **Psico**, Porto Alegre, v.34, n.1, p. 71-94, 2003.

LITTLE, M.; AXFORD, N.; MORPETH, L. Research Review: Risk and protection in the context of services for children in need. **Child and Family Social Work**, v.9, p. 105-117, 2004.

LOCHMAN, J.E. Contextual factors of risk and prevention research. **Merrill - Palmer Quarterly**, Detroit, v.50, n.3, p. 311-325, 2004.

LOPES NETO, A. A. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal da Pediatria**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

LORDELO, L. R.; BASTOS, A.C. S.; ALCÂNTARA, M.A.R. Vivendo em contexto de violência: o caso de um adolescente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.2, p.31-40, 2002.

LUSTOSA, A.V. M. F. A compreensão da moralidade: contribuições teóricas da psicologia do desenvolvimento. In: DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 249-263.

LUZ, M.T.M.; SILVA, R. C. Vulnerabilidade e Adolescências. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Cadernos, juventude, saúde e desenvolvimento**, v.1, Brasília, DF, agosto, 1999. 303p.

LYRA, J.; MEDRADO, B.; NASCIMENTO, P.; GALINDO, D.; MORAES, M.; PEDROSA, C. "A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete". Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 9-21, 2002.

MANGRULKAR, L.; WHITMAN, C.V.; POSNER, M. Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. **Organización Panamericana de la Salud. División de Promoción y Protección de la Salud. Programa de Salud Familiar y Problación**. Whashington: Asdi e Fundación W. K. Kellog, 2001.

MARTINS, E., SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n.1, p. 63-77, 2004.

MARTORELLI, A.; MUSTACA, A.E. Psicologia positiva, salud y enfermos renales crônicos. **Rev. Nefrol. Dial. y Transpl.**, v. 24, n.3, p. 99-104, 2004.

MASTEN, A. S. Ordinary magic: resilience processes in developmen. **American Psychologist**, Washington, v.56, n.3, p. 227-238, 2001.

MATHEUS, T.C. O discurso adolescente numa sociedade na virada do século. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-94, 2003.

MAYLE, P.; ROBINS, A.; WALTER, P. **O que está acontecendo comigo?** Guia para a puberdade, com respostas às perguntas mais embaraçosas do mundo. Tradução: Ruth Rocha. São Paulo: Nobel, 1984.

McLOYD, V.C. Socioeconomic disadvantage and child development. **American Psychologist**, Washington, v.53, p. 185-204, 1998.

MELO, E. M.; CHAVES, A.B.; HORTA, M.A.B.; MENDES, M.; BRAGA, G.M. Prevenção da violência em adolescentes: experiência do projeto Frutos do Morro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais**, 2004.

MEMMO, M.; SMALL, S. Contemporary Models of Youth Development and Problem Prevention: Toward an Integration of Terms, Concepts, and Models. **Family Relations**, Minneapolis, v. 53, n. 1, p. 3-11, 2004.

MICHELS, T. M.; KROPP, R.Y.; EYRE, S.L.; HALPERN-FELSHER, B.L.. Initiating sexual experiences: How do young adolescents make decisions regarding early sexual activity? **Journal of Research on Adolescence**, Hillsdale, v.15, n.4, p. 583-607, 2005.

MILANI, F.M. Adolescência e violência: mais uma forma de exclusão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 15, p. 101-114, 1999.

MONTIGNY, F. de. **Perceptions sociales des parents d'un premier enfant: événements critiques en période postnatale immediate, pratiques d'aide des infirmières et efficacité parentale.** 2002. Thèse (Doctorat en Psychologie) – Université du Québec, 2002.

MOREIRA, F. G., SILVEIRA, D. X., ANDREOLI, S. B. Situações relacionadas ao uso indevido de drogas nas escolas públicas da cidade de São Paulo. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 40, n. 5, 2006 .

MURILLO, F. H.; DONAT, C.F.; PELLICER, F.R.M.; ROYO, M.A.; RIPIO, P.J. Intervención de promoción de la salud sexual: herramienta de prevención y detección del abuso sexual en niños y adolescentes. **Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatria de Enlace**, Madrid, n.79/80, p. 33-46, 2006.

MUZA, G. M., COSTA, M. P., Elementos para a elaboração de um projeto de promoção à saúde e desenvolvimento dos adolescentes - o olhar dos adolescentes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, p. 321-328, 2002.

NAAR-KING, S.; PODOLSKI, C.; ELLIS, D.A.; FREY, M.A.; TEMPLIN, T. Social ecological model of illness management in high-risk youths with type 1 diabetes. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Arlington, v.74, n.4, p. 785-789, 2006.

NARVAZ, M. G., KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (Org). **Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 55-70.

NEIVA-SILVA, L., BOROWSKY, F., KOLLER, S. H. Método autográfico na pesquisa com a abordagem ecológica do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (Org). **Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 249-270.

NÚCLEO DE ESTUDOS E CAPACITAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO - NECADEH. **Dinâmicas Pedagógicas: construindo o conhecimento através da experiência**. Porto Alegre, v. 2, 1998. p. 34-49.

NUNO-GUTIERREZ, B. L.; RODRIGUEZ-CERDA, O.; ALVAREZ- NEMEMGYEI, J. Why do adolescents use drugs? A common sense explanatory model from the social actor's perspective. **Adolescence (San Diego): an international quarterly devoted to the physiological, psychological, psychiatric, sociological, and educational aspects of the second decade of human life**, San Diego, v.41, n.164, p.649, 2006.

OLIVEIRA, A.S.; ANTONIO, P. S. Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno bullying: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v.8, n.01, p.30-41, 2006.

OLIVEIRA, C. A. A.; COSTA, A. E. B. da. Categorias de conflitos no cotidiano de adolescentes mineiros. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.10, n.1, p.87-104, 1997.

OLIVEIRA, E.A. Modelos de Risco na Psicologia do Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.14, n.4, p.19-26, 1998.

ONESTI, L.A. Psicologia e pobreza: sensibilidade e compromisso. In: ZAMBERLAN, M.A. (org.). **Psicologia e Prevenção: modelos de intervenção na infância e na adolescência**. Londrina: Eduel, 2003. 266p.

ORTEGA, R. R., REY, R. A. Intervención en dificultades de orden social: conflictos, violencia y malos tratos. In: GARCIA, J. N. S (coord.) **Dificultades del desarrollo. Evaluación e intervención**. Madrid: Pirámide, 2007, p. 201-214

OSÓRIO, L.C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1989. 103 p.

PALUDO, S. S., KOLLER, S. H. Resiliência na rua: um estudo de caso. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.21, n.2, p. 187-195, 2005.

PALUDO, S. S., KOLLER, S. H. Psicologia Positiva: Uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.17, n.36, p. 9-20, 2007.

PEARS, K. C.; PIERCE, S.L.; KIM, H.K.; CAPALDI, D.M.; OWEN, L.D. The timing of entry into fatherhood in young, at risk, men. **Journal of Marriage and Family**, Menasha, v.67, n.2, p. 429-447, 2005.

PESCE, R. P.; ASSIS, S.G.; SANTOS, N.; OLIVEIRA, R.V.C. Risco e Proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.20, n.2, p. 135-143, 2004.

PETERSEN, A.C.; LEFFERT, N. What is special about adolescence?. In: RUTTER, M. (Ed.) **Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 3-36.

PHILIPS, D. A. Pinking and bullying: strategies in middle school, high school, and beyond. **Journal of Interpersonal Violence**, Beverly Hills, v.22, n.2, p.158-178, 2007.

POLETTO, M.; KOLLER, S.H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.23, n.3, p. 405-416, 2008.

PRADO, G.; PANTIN, R.; BRIONES, E.; SCHWARTZ, S.J.; FEASTER, D.; HUANG, S.; SULLIVAN, S.; TAPIA, M.I.; SABILLON, E.; LOPEZ, B.; SZAPOCZNIK, J. A randomized controlled trial of a parent-centered intervention in preventing substance use and HIV risk behaviors in hispanic adolescents. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Arlington, v.75, n.6, p. 914-926, 2007.

REIS, A. O. A., OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R. Sexualidade e procriação na ótica de jovens de periferias sociais e urbanas. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v.17, n. 2, p. 54-63, 2007.

REY, G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desvios**. São Paulo: Thompson, 2002.

RIZZINI, I.; BARKER, G.; CASSANIGA, N. **Criança não é risco, é oportunidade. Fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária : Instituto Promundo, 2000. 48p.

RODRÍGUEZ, A., GOÑI, A., RUIZ, S. A. G. Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. **Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida**, Madrid, v.15, n.1, p. 81-94, 2006.

RUTTER, M. Dos indicadores de risco aos mecanismos de causalidade: análise de percursos cruciais. In: Fonseca, A.C. **Comportamento anti-social e crime: da infância à idade adulta**. Coimbra: Almedina, 2004. p. 11-38.

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity. In: MEDICINE MEETS MILLENNIUM- WORLD CONGRESS ON THE MEDICINE AND HEALTH, jul/2000, Hannover, Germany. **Anais...** Hannover, Germany, 2000.

RUTTER, M. Resilience concepts and findings: implications for family therapy. **Journal of Family Therapy**, New York, v.21, p. 119-144, 1999.

SÁNCHEZ, A. P. Intereses, conducta sexual y comportamientos de riesgo para la salud sexual de escolares adolescentes participantes en un programa de educación sexual. **Análisis y Modificación de Conducta**, v.32, n.144, p. 451-495, 2006.

SANTOS, M.F; BASTOS, A.C. S. Padrões de Interação entre Adolescentes e Educadores num Espaço Institucional: Resignificando Trajetórias de Risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.15, n.1, p. 45-52, 2002.

SAPIENZA, G., PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 2, p. 209-216, 2005.

SELIGMAN, M.E.P. **Felicidade Autêntica**: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Tradução: Neuza Capelo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 333p.

SELIGMAN, M.E.P.; CSISKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: an introduction. **American Psychology**, Washington, v.55, n.1, p. 5-14, 2000.

SERRA, A.S. de L.; CANNON, L.R.C. Pelo andar se faz um caminho! Uma proposta metodológica de educação em saúde para adolescentes. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Cadernos, juventude, saúde e desenvolvimento**, v.1, Brasília, DF, agosto, 1999. 303p.

SERRÃO, M., BALEEIRO, M.C. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999. 383 p.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do Desenvolvimento**: Infância e Adolescência. Tradução: Cíntia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Thomson, 2005. 627p.

SIERRA, V. M., MESQUITA, W. A. Vulnerabilidade e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.20, n.1, p. 148-155, 2006.

SILVA, V. R. M. G., LÖHR, S. S. Indicadores de rejeição em grupos de crianças. **InterAÇÃO**, Curitiba, v. 5, p. 9-30, 2001

SLAP, G. B. Conceitos atuais, aplicações práticas e resiliência no novo milênio. **Adolescência Latinoamericana**, Porto Alegre, v.2, n.3, p. 173-176, 2001.

SOUZA, A. P. Por uma política de metas de redução de pobreza. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.18, n.4, p. 20-27, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108p.

TRAVERSO-YÉPEZ, M. A.; PINHEIRO, V.S. Adolescência, Saúde e Contexto Social: Esclarecendo Práticas. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.14, n. 2, p. 133-147, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, 2005.

VARGAS-TRUJILLO, E.; BARRERA, F.; DAZA, M.C.; CECILIA, B. La intención de los jóvenes de tener relaciones sexuales en la adolescencia: el papel de la televisión, la relación con los padres y las cogniciones. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v.5, n.1, p. 69-84, 2006.

VARGAS-TRUJILLO, E., BARRERA, F. ¿Es la autoestima una variable relevante para los programas de prevención del inicio temprano de actividade sexual? **Acta Colombiana de Psicología**, Bogotá, n.13, p. 133-161, 2005.

VERARDO, M.T. **Aborto: um direito ou um crime?** São Paulo: Moderna, 1987. p. 38.

VILLELA, W. V., DORETO, D. T. Sobre a experiência sexual dos jovens. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.11, p. 2467-2472, 2006.

WALCOTT, C.M., MEYERS, A.B., LANDAU, S. Adolescent sexual risk behaviors and school-based sexually transmitted infection/HIV prevention. **Psychology in the Schools**, Hoboken, v. 45, n.1, p. 39-51, 2007.

WALSH, F. A family resilience framework: innovative practice applications. **Family Relations**, Minneapolis, v. 51, p. 130-137, 2004.

WEINHARDT, L. S. Changing HIV and AIDS-related behavior: promising approaches at the individual, group and community levels. **Behavior Modification**, Thousand Oaks, v. 29, n.2, p. 219-226, 2005.

WEISSBERG, R.P.; KUMPFER, K.L.; SELIGMAN, M. E.P. Prevention that works for children and youth. **American Psychologist**, Washington, v. 58, n. 6/7, p.425-432, 2003.

WHITE, M. **Re-Authoring Lives : Interviews And Essays**. Australia: Dulwich Centre Publications, 1995.

WROBEL, V., MANO, B., OLIVEIRA, C. **Bem me quer, mal me quer: Retratos da Adolescência**. São Paulo: Moderna, 1998. 64p.

YUNES, M.A.M. Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, num. espec., p. 75-84, 2003.

YUNES, M.A.M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: Noção, conceitos Afins e Considerações Críticas. In: TAVARES, J. (org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez Ed., 2001. p.13-42.

ZAGURY, T. **O adolescente por ele mesmo**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. 277 p.

ZANELLA, I.H.; URNAU, L.C.; MAHEIRIE, K. Psicologia social e música: uma atuação junto a adolescentes da casa da criança do Morro da Penitenciária de Florianópolis. **Extensio** – Revista Eletrônica de Extensão, n.1, 2004.

ANEXOS**ANEXO A – Questionário Pré- A (modificado)****DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS**

1. Qual sua idade?

11() 12() 13() 14()

2. Sexo:

() masculino () feminino

3. Que série que você frequenta? (Escolaridade)

4. Quantos irmãos você tem?

.....irmãosirmãs

5. Na sua família você é o:

() Filho mais velho

() Filho mais novo

() Filho do meio

() Filho único

() Outro

6. Quem mora na sua casa?

7. Seus pais estão casados, separados?

8. No que trabalha seu pai?

Ocupação ou profissão (indique): _____

Está trabalhando atualmente?

9. No que trabalha sua mãe?

Ocupação ou profissão (indique): _____

Está trabalhando atualmente?

10. Até que série chegaram seus pais na escola?

Pai

Mãe

11. Com que idade você ingressou no núcleo?

QUESTIONÁRIO PRÉ-A (modificado)

I- Relacionamento com os pais:

1. Meu pai é bom para mim:

Sempre	Às vezes	Nunca	N.A
1	2	3	0

2. Minha mãe é boa para mim:

Sempre	Às vezes	Nunca	N.A
1	2	3	0

3. Mesmo não concordando em alguma coisa, meu pai procura me entender:

Sempre	Às vezes	Nunca	N.A
1	2	3	0

4. Mesmo não concordando em alguma coisa, minha mãe procura me entender:

Sempre	Às vezes	Nunca	N.A
1	2	3	0

5. Sinto dificuldade de falar com meu pai sobre meus problemas:

Nunca	Às vezes	Sempre	N.A
1	2	3	0

6. Sinto dificuldade de falar com minha mãe sobre meus problemas:

Nunca	Às vezes	Sempre	N.A
1	2	3	0

7. Meu pai interfere demais na minha vida:

Nunca	Às vezes	Sempre	N.A
1	2	3	0

8. Minha mãe interfere demais na minha vida:

Nunca	Às vezes	Sempre	N.A
1	2	3	0

9. Eu posso contar com o apoio do meu pai:

Sempre	Às vezes	Nunca	N.A
1	2	3	0

10. Eu posso contar com o apoio da minha mãe:

Sempre	Às vezes	Nunca	N.A
1	2	3	0

11. Se eu pudesse, gostaria de ter outro pai:

Nunca	Às vezes	Sempre	N.A
1	2	3	0

12. Se eu pudesse, gostaria de ter outra mãe:

Nunca	Às vezes	Sempre	N.A
1	2	3	0

II- Ambiente Familiar:

13. Na minha família, todos nos ajudamos uns aos outros:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

14. Na minha família, todos ajudam nas despesas:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

15. Na minha família festejamos juntos comemorações e aniversários:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

16. Meus familiares me dão atenção e se preocupam comigo:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

17. Na minha família obedecemos a autoridade dos pais:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

18. Na minha casa há brigas e discussões:

Nunca	Às vezes	Sempre
1	2	3

III- Amizades

19. Meus amigos íntimos são legais:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

20. Quando tenho problemas posso contar com meus amigos:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

21. Eu me sinto à vontade com minha turma:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

22. Quando brigo com algum de meus amigos, fico triste:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

23. Meus amigos se aproveitam de mim:

Nunca	Às vezes	Sempre
1	2	3

24. Eu penso que alguns colegas falam de mim por detrás (às escondidas):

Nunca	Às vezes	Sempre
1	2	3

IV- Ambiente Escolar

25. Meus professores são legais:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

26. Eu me esforço para aprender tudo na escola:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

27. Deixo de ir à aula para estar fora com minha turma (“mato aulas”):

Nunca	Às vezes	Sempre
1	2	3

28. Quando a tarefa é difícil, eu coloco dos meus colegas:

Nunca	Às vezes	Sempre
1	2	3

29. Meus professores reclamam de meu comportamento aos meus pais ou a outras pessoas:

Nunca	Às vezes	Sempre
1	2	3

30. Eu tenho vontade de abandonar a escola:

Nunca	Às vezes	Sempre
1	2	3

ANEXO B**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****Família**

- Me fale um pouco da sua família...
- Como é?
- Como se sente?
- O que mais gosta?
- O que menos gosta?

Escola

- Me fale um pouco da sua escola...
- Como é?
- Como se sente?
- Gosta?
- O que mais gosta?
- O que menos gosta?
- Tem amigos lá?

Bairro

- Me fale um pouco do bairro onde você mora...
- Qual é?
- Gosta?
- O que acha?
- O que mais gosta?
- O que menos gosta?
- Tem amigos?

Amizades

- Me fale um pouco de seus amigos...

Núcleo

- Me fale um pouco do núcleo.
- O que acha?
- Como ficou sabendo?
- O que mudou depois que começou a frequentar?
- Faz mais alguma coisa?
- Como se sente?
- Tem amigos?
- O que mais gosta?
- O que menos gosta?
- O que mudaria?
- Propor alguma atividade.
- O que falta?

ANEXO C – FICHA DE AVALIAÇÃO

Nome:

Data:

O que você achou de nosso encontro hoje?

Atividades realizadas:

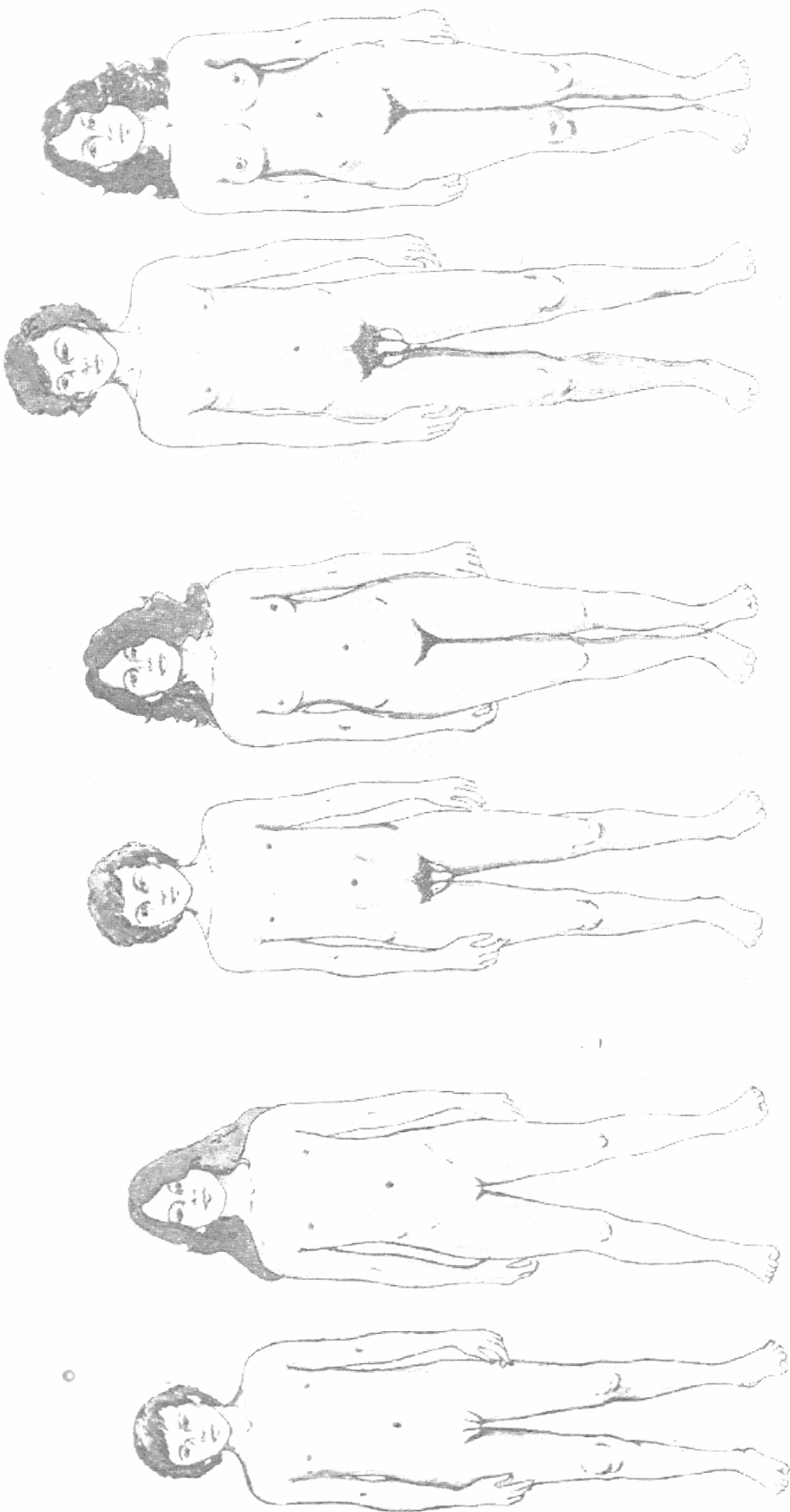
O que você mais gostou? Por quê?

O que você menos gostou? Por quê?

O que mais você gostaria de dizer?

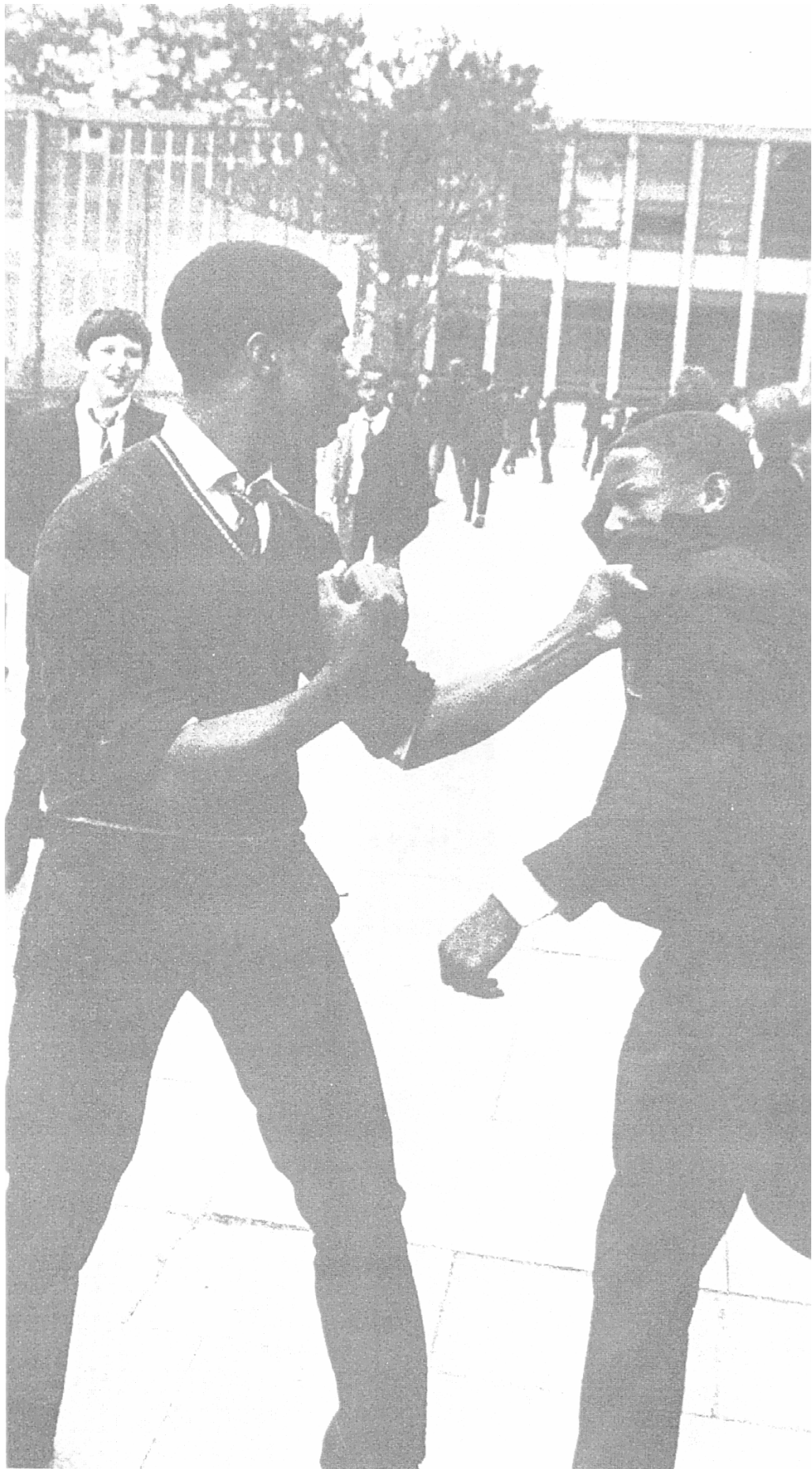
ANEXO D – CENAS

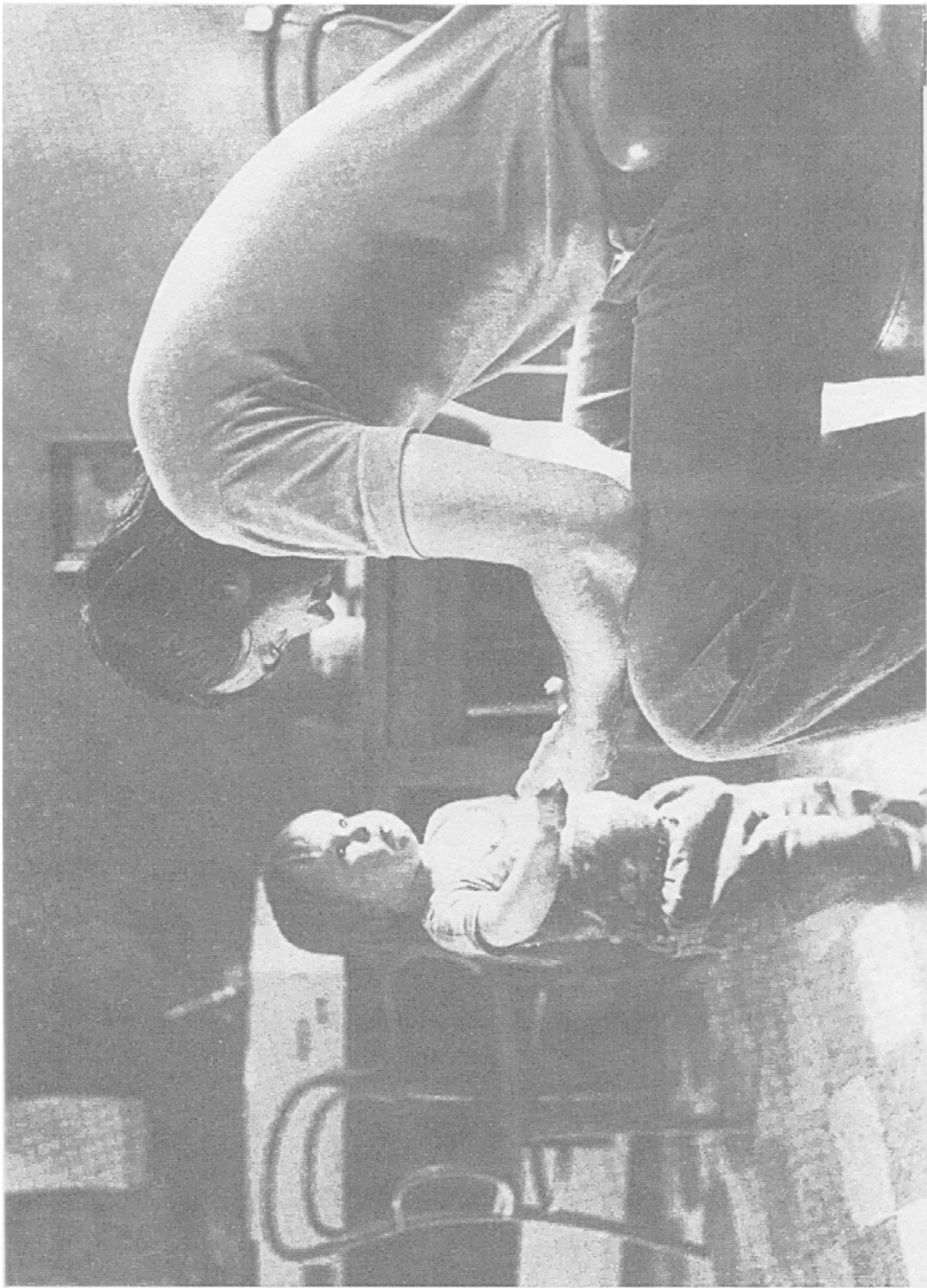






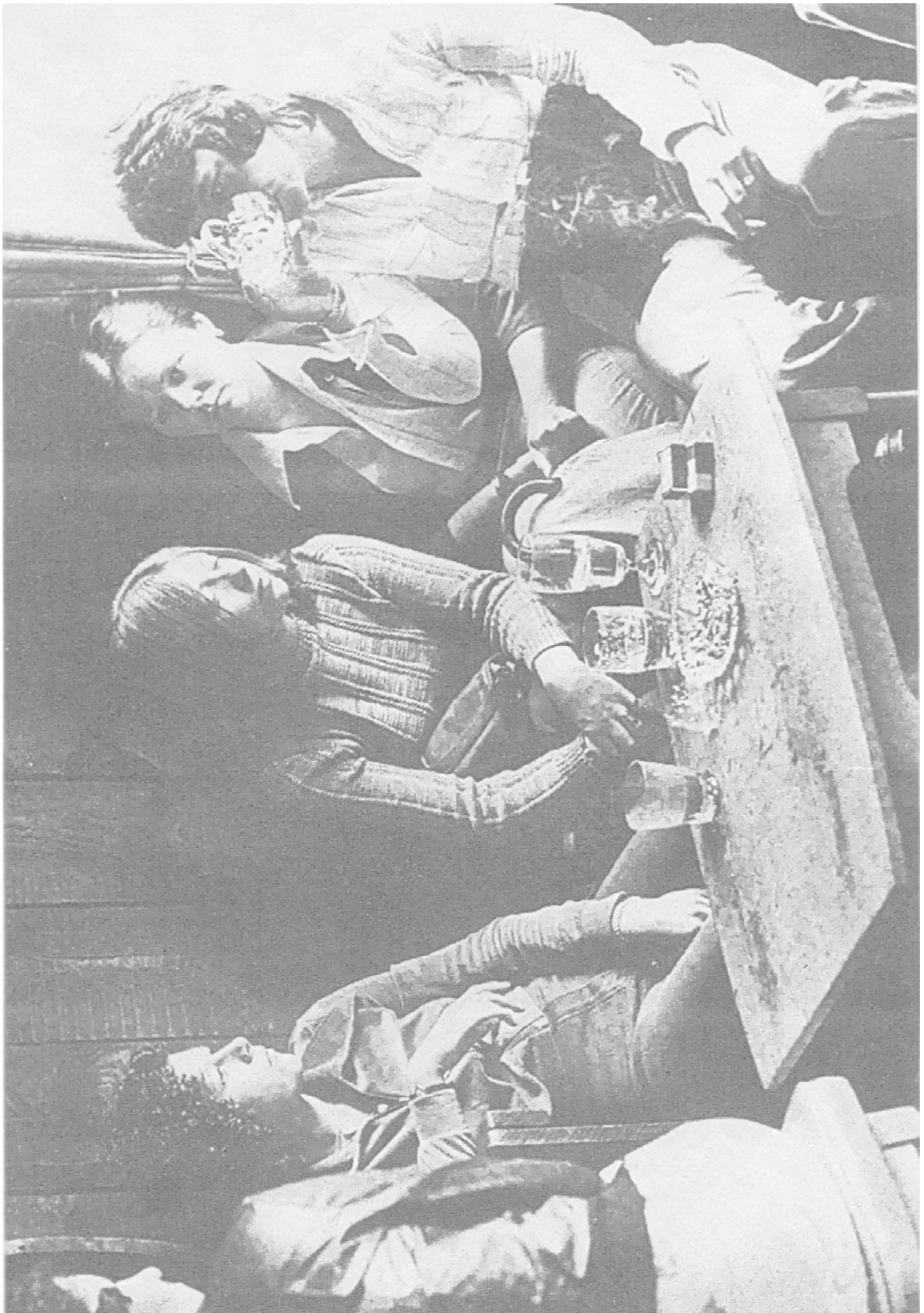














ANEXO E – JOGO DA TOLERÂNCIA

- 1) Um amigo deixou cair e quebrou seu CD
 - A) Você o perdoa... não foi por querer
 - B) Você bate nele

- 2) Você brigou com um amigo
 - A) Você procura explicar seus motivos
 - B) Você fecha a cara e se vinga depois

- 3) Alguém trata você com violência
 - A) Você devolve na mesma moeda
 - B) Você procura ajuda

- 4) Cíntia tem a cor da pele diferente da sua
 - A) Você procura conhecê-la melhor
 - B) Você diz que não gosta de gente com essa cor de pele

- 5) Você é um (a) menino (a) e tem que sentar do lado de uma (um) menina (o)
 - A) Você conversa com ela (ele)
 - B) Você diz que todas (todos) as (os) meninas (os) são bobas (bobos)

- 6) Se existe um colega que está aprendendo a jogar vôlei em seu time
 - A) Você se lembra que um dia também teve que aprender a jogar
 - B) Você pede que o substituam

- 7) Se o seu time está perdendo
 - A) Você anima o time até o final
 - B) Você fica furioso

- 8) Se você não concorda com alguém
 - A) Você procura ouvir o que ele (a) tem a dizer
 - B) Você não deixa a pessoa falar

ANEXO F – ENTREVISTA FINAL

Roteiro de Entrevista

O que essa experiência trouxe de importante para você?

O que você acha que foi positivo no início dessa experiência?

O que você acha que foi negativo no início dessa experiência?

O que você acha que foi positivo no final dessa experiência?

O que você acha que foi negativo no final dessa experiência?

Como você se sentiu fazendo parte dessa experiência?

Você acha que mudou alguma coisa no grupo?

E para você? Mudou alguma coisa?

Qual parte da nossa experiência você considera a melhor?

Você tem alguma sugestão do que poderia ter sido feito diferente?

ANEXO G – CARTILHA

**QUER BRINCAR?
VEM COMIGO!**

Cartilha de brincadeiras

Organizadoras:
Fabiola Perri Venturini
Profa. Dra. Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves

Ribeirão Preto
2005

Apresentação

Essa cartilha é resultado de um trabalho realizado com os adolescentes de um núcleo de assistência psicossocial ao longo do ano de 2005. O trabalho visou tratar de questões essenciais para o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes: o relacionamento interpessoal e a tolerância.

O momento vivido com esses adolescentes foi de aprendizado e crescimento e o resultado alcançado ressaltou o interesse desses jovens em participar de projetos a eles destinados, bem como sua capacidade, diante de condições favoráveis, em desenvolver e se apropriar de suas potencialidades.

Trata-se de uma experiência que vem comprovar a necessidade de educar crianças e adolescentes de maneira a permitir que eles conheçam e desfrutem de seus direitos, aprendam a respeitar o espaço do outro, identifiquem quais são os seus deveres e os cumpram, o que promove uma consciência crítica do que é viver em sociedade e ao mesmo tempo ser um indivíduo com suas particularidades, ou seja, pessoas capazes de exercer sua cidadania.

A preocupação com a educação das gerações mais novas para a responsabilidade social tem sim sua razão de ser, e estratégias que levem a que se caminhe na direção desejada precisam ser desenvolvidas, tendo-se o cuidado de que elas se destinem a todas as camadas sociais.

A UNESCO assinala que quando se fala com as crianças e adolescentes fica-se convencido de sua capacidade para contribuir com seu próprio desenvolvimento, da família e de sua comunidade, verificando-se que eles podem ser agentes sociais ativos na aplicação da Convenção dos Direitos e autênticos promotores de mudanças que levem a uma evolução positiva do contexto social no qual estão inseri-

dos. Nesse sentido, é, pois, de fundamental importância que se dê a eles o espaço e se criem as condições para que possam atuar participando da construção de atividades que venham a beneficiar sua comunidade, o que significará um aprendizado dos mais relevantes para sua vida futura.

*Fabiola Perri Venturini
Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves*

Sumário	
Essas fazem a gente se movimentar bastante e não precisam de material...	9
Pique-Rela.....	11
Pique - Esconde.....	13
Pique-Gelo.....	15
Jaula.....	
Agora, a gente se movimenta, mas também é preciso ter bola, garrafa...	17
Controlinho.....	19
Tiro ao Alvo	21
Queima.....	23
Rouba Garrafa.....	
Vamos fazer diferente. A brincadeira agora é para pensar...	25
Qual é a fruta?.....	27
Silabrinando.....	29
Stop.....	31
Passando revista em minha tropa.....	
E essas últimas ensinam a construir brinquedos..	32
Vai - e - Ven.....	33
Massinha.....	

Pique-Rela

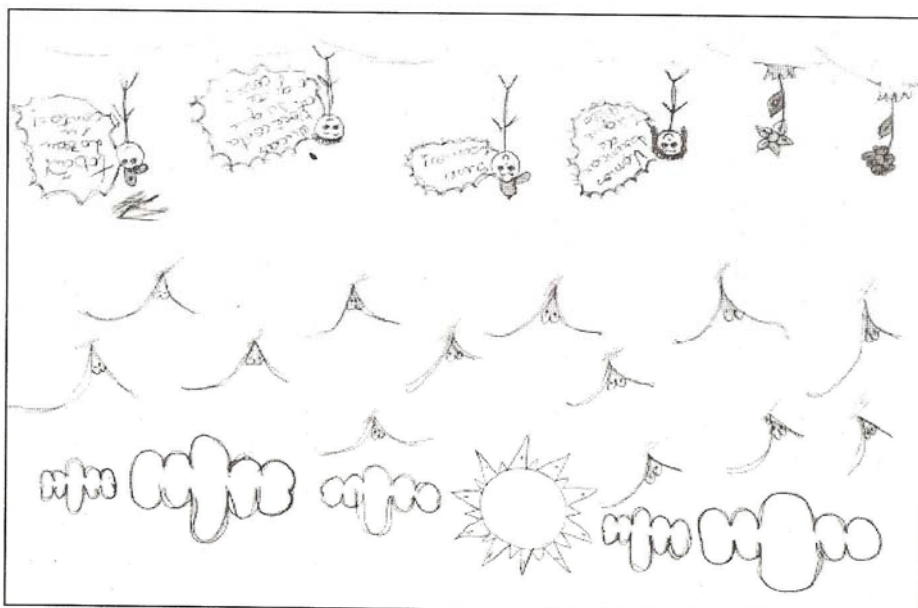
Essa é divertida! E não tem ganhador nem perdedor!

Número de participantes: Pelo menos 10 participantes.

Materiais: Não se necessita de nenhum em especial.

Como brinca: Faça um sorteio para ver quem vai "pegar" os outros participantes. Quem for sorteado deverá correr atrás e "relar" nos outros participantes, quem for pego troca de lugar com quem está "pegando" e assim por diante.

O único lugar em que se está a salvo é no pique, que pode ser um poste ou uma lixeira. Quem está com a mão no pique não pode ser pego.



Pique - Esconde

Nessa brincadeira é preciso ser esperto para que se for achado, correr! E saber contar para quando for bater cara!

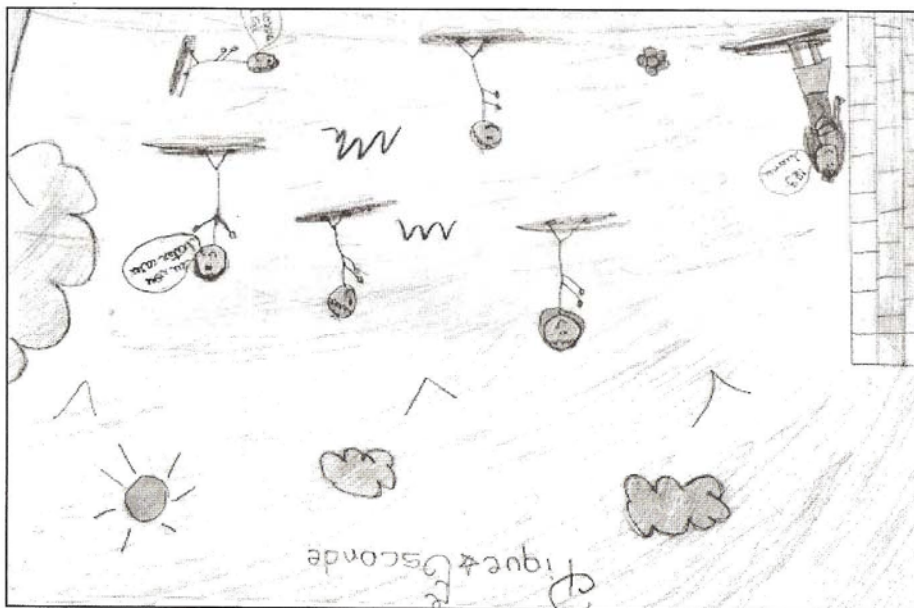
Número de participantes: Pelo menos 10 participantes.

Materiais: Não se necessita de nenhum em especial.

Como brinca: Faça um sorteio para ver quem vai "bater cara" e quem for escolhido deve ficar com os olhos fechados e contar até 30, 50 ou 60. Enquanto isso, os outros se escondem, mas não muito longe! Quando quem estava contando terminar, todos já devem estar escondidos e então ele irá procurar os outros participantes. Quando achar alguém, tem que sair correndo e ir para o lugar onde estava contando, falar 1,2,3 e o nome de quem achou. Enquanto isso, quem não foi achado pode correr até o local e falar 1,2,3 e o nome que estará salvo. O último que for achado deve ser o próximo a bater cara.

QUER BRINCAR? VEM COMIGO!

11



FABÍOLA PEREIRA VENTURINI, ZÉLIA M. M. BRASOLT-ALVES

10

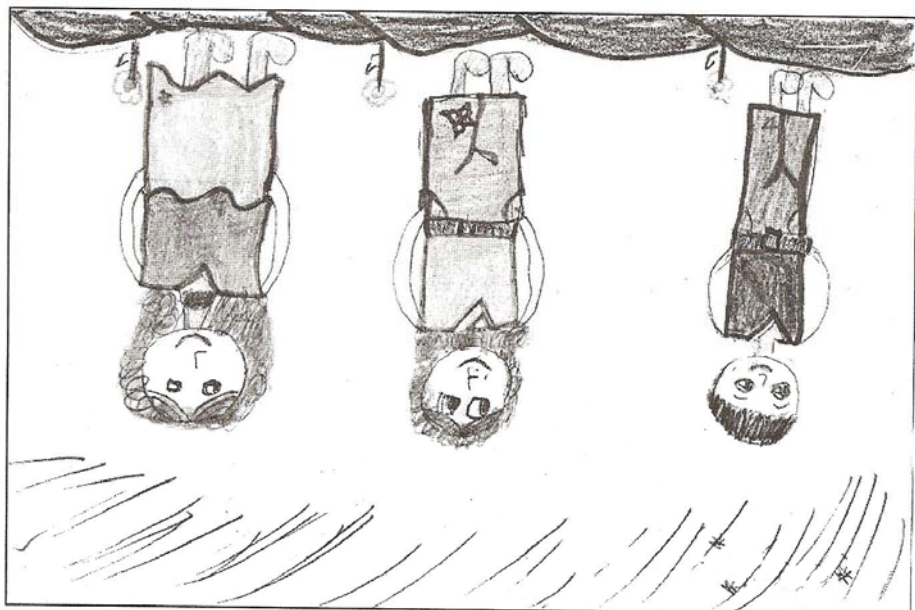
Pique-Gelo

Essa é para brincar até cansar!

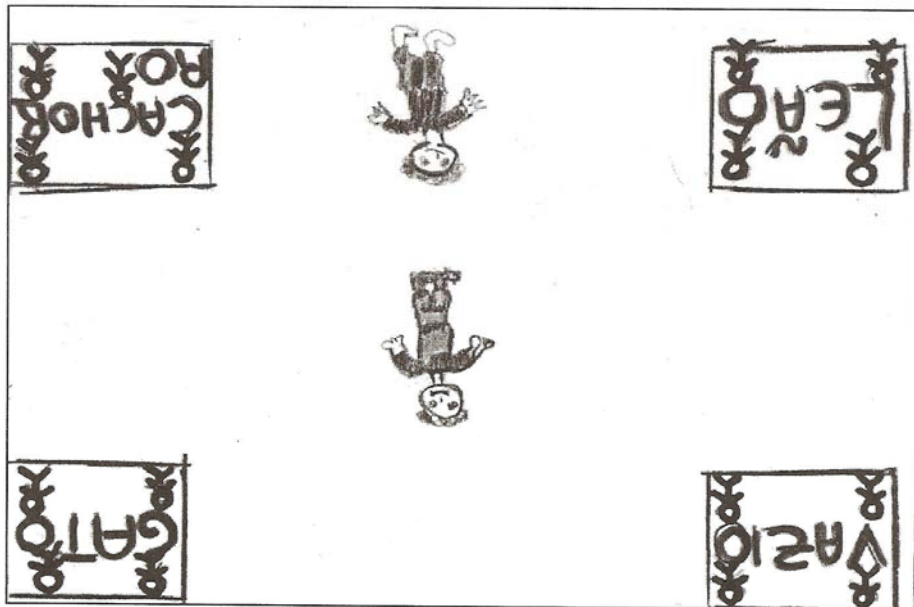
Número de participantes: Pelo menos 10 participantes.

Materiais: Não se necessita de nenhum em especial.

Como brinca: Faça um sorteio para ver quem será o participante que irá "pegar" os outros. Essa pessoa conta até 10 e depois sai correndo atrás dos outros participantes. Quem é pego fica "congelado" (não pode se mexer) e os outros participantes podem "relaxar" na pessoa congelada para que ela possa se mexer e voltar para a brincadeira.



FABIOLA PERRI VENTURINI, ZÉLIA M. M. BRASOLI-ALVES



Jaula

Essa brincadeira é legal! Tem que ficar esperto!

Número de participantes: 14 participantes.

Materiais: Giz para riscar o chão.

Como brinca: Faça 4 quadrados no chão e escreva dentro deles: *leão, gato, cachorro e vazio*. Divida os participantes em 3 times de quatro pessoas (cada time fica em um quadrado com nome de animais), as duas pessoas que sobram serão quem muda as pessoas de jaula (por exemplo, essa pessoa fala: gato e leão, quando ela falar isso alguém que está na jaula do gato deve trocar com alguém que está na jaula do leão) e o caçador (que deve tentar pegar os participantes quando eles estiverem mudando de jaula, quem ele pegar sai do jogo). Ganha a jaula que tiver mais pessoas.

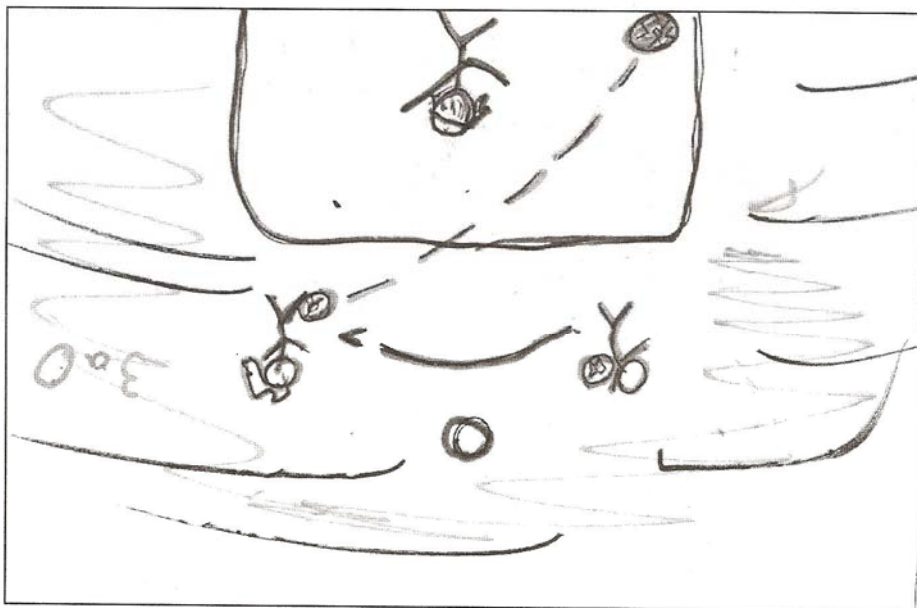
Controlinho

Essa brincadeira é um pouco difícil, mas vale a pena!

Número de Participantes: Pelo menos 3 participantes.

Materiais: Uma bola de futebol e um gol.

Como Brinca: Faça um sorteio para decidir quem fica no gol, os outros dois participantes ficam na linha (quem vai chutar a bola para o gol). As duas pessoas que estão na linha ficam chutando a bola uma para a outra sem deixá-la cair no chão, até que um dos dois chuta para o gol (se a bola cair no chão não pode chutar para o gol!). **Atenção:** Quem fizer 3 gols ganha o jogo. Quem chutar a bola e errar o gol, troca de lugar com o goleiro. Quem fizer gol de cabeça, tira o goleiro do jogo e aí entra outro participante no lugar dele.



16

FABOLA PERRE VENTURINI, ZÉLIA M. M. BRASOLI-ALVES

QUER BRINCAR? VEM COMIGO!

17

Tiro ao Alvo

Essa tem que estar alerta!

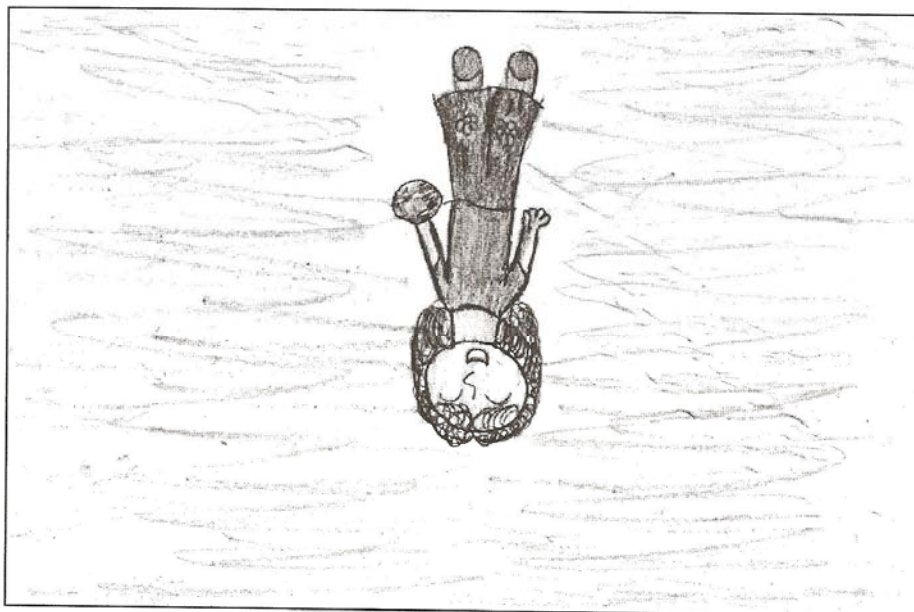
Número de participantes: De 6 a 12 participantes.

Materiais: Uma bola, papel e lápis.

Como brinca: Cada participante deve ficar com um pedaço de papel e nele estar escrito o nome de uma fruta, todos os participantes devem saber quais frutas estão no jogo. Em seguida, forme um círculo e sorteie um participante para ficar no meio do círculo com a bola. Esse participante deve jogar a bola para cima e falar o nome de uma fruta. Quem estiver com o papel com o nome dessa fruta sai correndo pega a bola e fala STOP. Quando ele gritar STOP, todo mundo tem que parar onde está. O participante que está com a bola dá 3 passos em direção ao participante que está mais perto (que deve estar parado, assim como todos os outros participantes) e tenta acertar a bola nele. Se ele acertar o "alvo" perde uma vida, se ele errar, quem perde a vida é o "atirador". Cada participante tem 6 vidas. O participante que foi alvo recomeça o jogo, indo para o centro do círculo. Quando um participante acabar as 6 vidas, zera tudo e o jogo começa novamente.

QUER BRINCAR? VEM COMIGO!

19



18

FÁBOLA PERRI VENTURINI, ZÉLIA M. M. BRASOLI-ALVES

Queima

Nessa brincadeira tem que ser rápido!

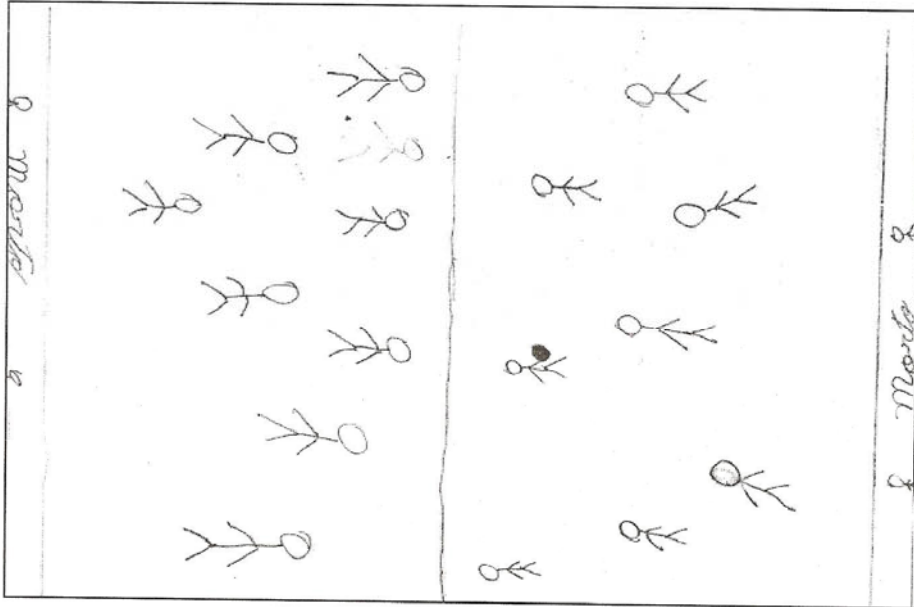
Número de participantes: No mínimo 14 participantes, divididos em 2 grupos.

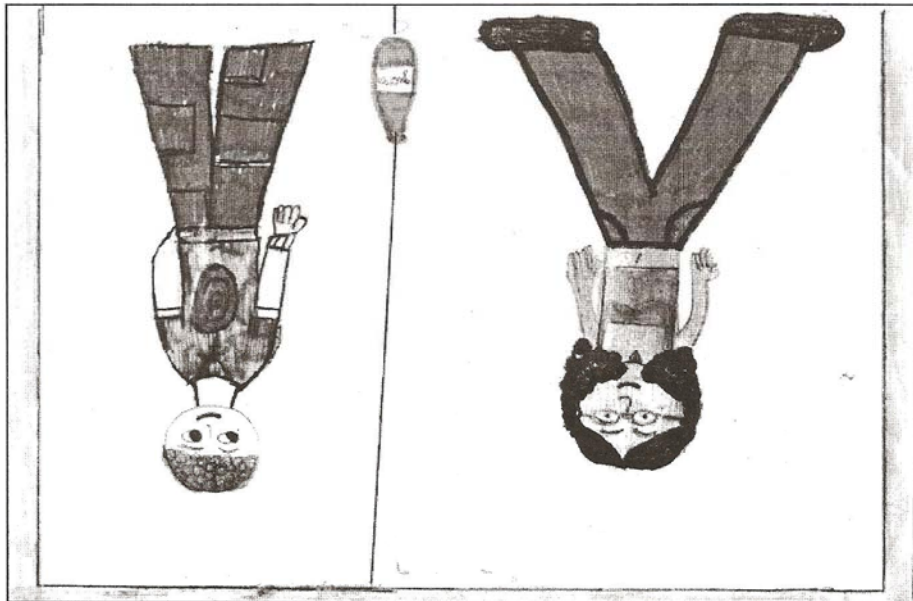
Material: 1 bola e giz para riscar o chão.

Como brinca: Divide um espaço em dois campos iguais (pode-se usar giz para riscar o chão), dentro de cada campo deve-se ter um espaço menor (também marcado com o giz) onde será o morto (ver desenho).

Escolha 2 participantes para capitães dos times, eles devem tirar par ou ímpar e escolher os participantes de cada time. Quando os times estiverem formados, tira-se par ou ímpar para decidir quem começa o jogo.

Cada time deve se posicionar no seu campo e o time que começar fica com a bola e tenta "queimar" (acertar) alguém do time adversário, se alguém for queimado, deverá ir para o morto de seu time e de lá tentar pegar a bola para "queimar" alguém do time oposto ou devolver a bola para seu time. Ganha o time que queimar mais adversários.





Rouba Garrafa

Essa brincadeira é muito legal e divertida!

Número de participantes: Pelo menos 5 participantes.

Materiais: Uma garrafa Pet.

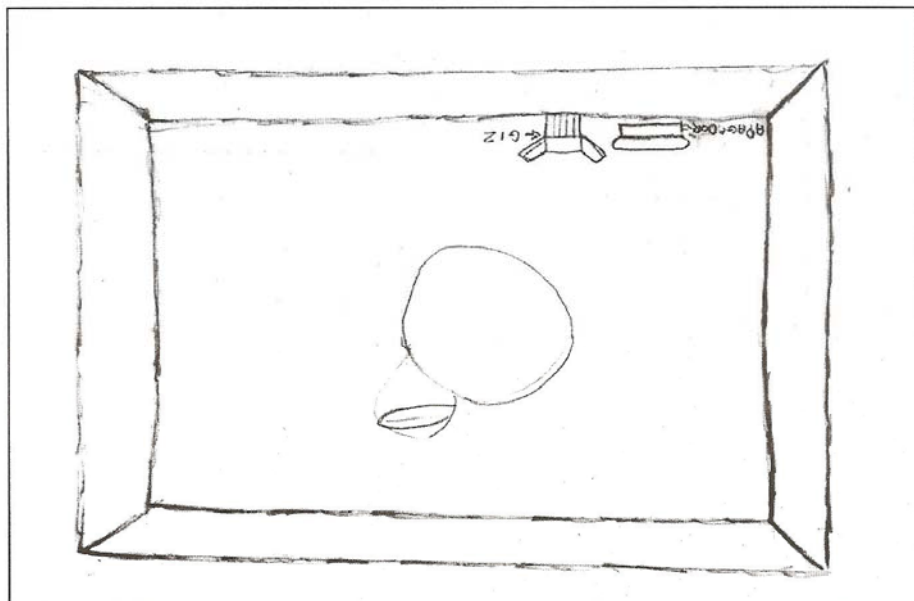
Como brinca: Divida um espaço em tamanhos iguais (esses serão os campos) e faça um ponto no meio onde ficará a garrafa. Depois escolha duas pessoas para tirar par ou ímpar e irem montando seus times (devem ser dois times com o mesmo número de pessoas). Deve-se ter também alguém que ficará de fora chamando as pessoas para o jogo. Quando os times estiverem divididos, cada um vai para o seu campo e a pessoa que ficou responsável por chamar, chama 2 participantes (um de cada time) que deverão sair correndo para pegar a garrafa. Eles devem parar no meio do campo em frente a garrafa e ficar com as mãos apontadas para ela. Um deve impedir o outro de pegar a garrafa e quem conseguir pegar primeiro ganha. Quem não pegar a garrafa sai do jogo. O jogo continua até restar o último participante que é o vencedor!

Qual é a fruta?

Essa tem que desenhar bem!

Número de participantes: Pelo menos 4 participantes.

Materiais: Lousa e giz ou papel e caneta.
Como brinca: Sorteie alguém para começar a brincar. O participante sorteado tem que fazer o desenho de uma fruta no papel ou na lousa e os outros tem que tentar adivinhar que fruta é. Ganha quem adivinhar primeiro. Pode-se também desenhar animais ao invés de frutas, use sua criatividade!



SILABRINCANDO

TOMATO

FEZOUÇA

RATO

LOUÇA

TOUCA

CABELO

UMA MÃO
NAVE CAPE
E TO?

LATA

CA

CA

CA

CA

CA

CA

CA

CA

CA

CA

CA

CA

Silabrincando

A brincadeira do silabrincando é fácil, prática. Não precisa de nada a não ser inteligência e esportividade.

Número de participantes: Pelo menos 2 participantes.

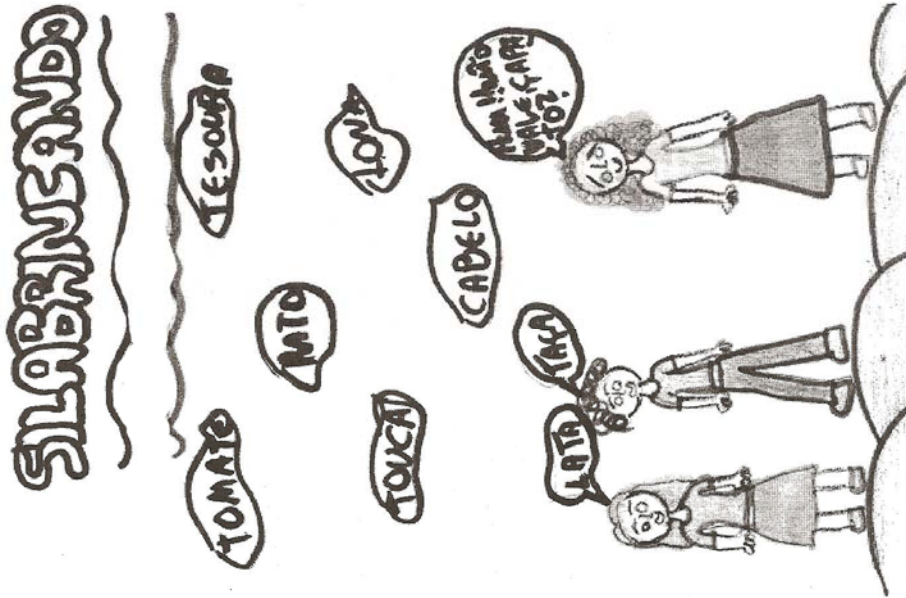
Materiais: Não é necessário nenhum material.

Como brinca: Faça um círculo com todas as pessoas que irão brincar e escolha um participante para começar o jogo. A pessoa indicada vai falar uma palavra qualquer, bem alto, para que todos possam escutar. A pessoa que está ao seu lado direito irá falar outra palavra com a última sílaba da palavra que foi falada. Por exemplo: a pessoa escolhida falou RATO e então a outra pessoa tem que falar uma palavra que comece com TO, por exemplo, TOCA e aí a pessoa do lado direito de quem falou TOCA deverá falar uma palavra que comece com CA, por exemplo, CADELA. E assim por diante, até que alguém não saiba ou erre a palavra.

Nesse jogo, não se pode repetir nenhuma palavra e nem falar palavras que terminem com sílabas que não podem começar outra palavra, por exemplo: coração.

QUER BRINCAR? VEM COMIGO!

27



FABÍOLA PERE VENTURINI, ZÉLIA M. M. BIASOLI-ALVES

26

Stop

Essa é fácil e legal!

Número de participantes: Pelo menos 2 participantes.

Materiais: Folhas de papel e caneta.

Como brinca: Escreva na parte superior da folha (ver desenho) as palavras: *nome, cidade, objeto, fruta, cor, animal e total*. Depois sorteie uma letra para começar o jogo.

Por exemplo: Foi sorteada a letra A, então todos tem que escrever um nome, uma cidade, um objeto, uma fruta, uma cor e um animal que comece com a letra A.

Não pode deixar os outros participantes verem o que se está escrevendo! Quem terminar primeiro fala STOP e aí todos tem que parar de escrever.

Contagem dos pontos: quem escreveu palavras diferentes de todo mundo ganha 10 pontos por palavra, quem escreveu igual ganha 5 pontos por palavra igual. Depois some os pontos de todas as palavras. Ganha quem tiver mais pontos.

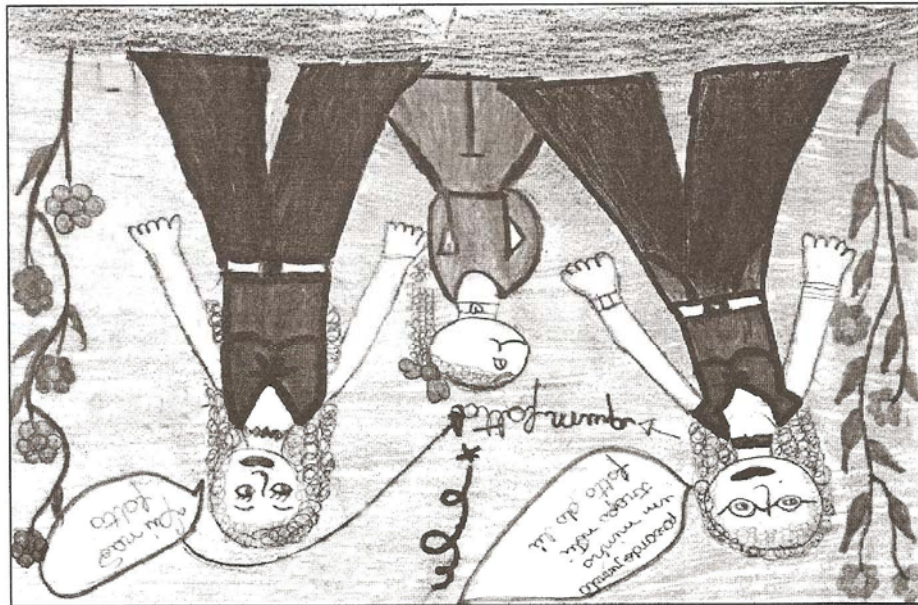
NOME	
CIDADE	
OBJETO	
FRUTA	
COR	
ANIMAL	
TOTAL	

28

FABIOLA PERRI VENTURINI, ZÉLIA M. M. BIASSOLI-ALVES

QUER BRINCAR? VEM COMIGO!

29



FABIOLA PERRI VENTURINI, ZÉLIA M. M. BRASOLI-ALVES

Passando revista em minha tropa

Essa brincadeira precisa de muita atenção para não errar! Boa sorte e boa brincadeira!

Número de participantes: Pelo menos 10 participantes.

Materiais: Papel e lápis ou lousa e giz.

Como brinca: Escreva no papel ou na lousa para não esquecer: "Passando revista em minha tropa notei falta do _____". Não falta. Quem falta? _____". Não falta. Quem falta? _____".

Sorteie uma pessoa para começar a brincadeira. Essa pessoa irá dizer: "Passando revista em minha tropa notei falta do (a)" e falar o nome ou apelido de uma pessoa. Por exemplo: "Passando revista em minha tropa notei falta da Beth". Então a Beth fala: "Beth não falta" e ela escolhe o nome de outra pessoa: "Quem falta é a Lú". A Lú fala: "Lú não falta" e então ela escolhe outra pessoa.

Não pode demorar, nem confundir os apelidos, além de ter que falar o nome ou apelido que a pessoa escolher. Quem errar sai do jogo!

Para ficar mais fácil pode escrever todos os nomes ou apelidos no papel ou lousa e ir riscando os nomes que vão saindo. Ganha quem ficar por último.

Vai - e - Vem

Essa é muito divertida!

Número de participantes: 2 participantes.

Materiais: 2 garrafas pet
4 metros de varal
12 palitos de sorvete
Fita isolante
Tesoura

Como fazer: Corte as pontas das garrafas pet (no risco, que já vem na ponta de toda garrafa) e encaixe uma na outra, passe fita isolante em volta para prender bem.

Dobre o fio de varal ao meio e passe dentro das garrafas, começando por uma tampa e saindo pela outra. Em seguida corte o fio para que possam ficar duas pontas de cada lado da abertura da garrafa (tampa). Em cada ponta de fio, prenda 3 palitos de sorvete para que eles fiquem mais firmes (passar a fita ao redor de 3 palitos de sorvete primeiro).

Como brinca: Cada participante fica de um lado com duas pontas do vai-e-vem e um de cada vez abre os braços empurrando a garrafa para o outro lado.

Massinha

A massinha é bem fácil de fazer!

Número de participantes: não tem número mínimo nem máximo de participantes.

Materiais: 8 copos de farinha de trigo
2 copos de sal
2 colheres de óleo
1 copo e meia de água
Corante (se quiser)
Um recipiente para misturar.

Como fazer: Em um recipiente, coloque a farinha, o sal e o óleo, misture e amasse bem esses ingredientes com as mãos. Em seguida acrescente a água e mexa mais um pouco. Se for usar o corante, misture-o em seguida e amasse bem até a massa pegar a cor. A massa está pronta para modelar.

Não é necessário o uso do corante, pois essa massinha pode ser pintada com tinta guache.

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

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

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

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