



Infográfico Favela. Editora Abril

Rosaine da Silva Santos

Espaço-Favela:

Dinâmicas do desenvolvimento de adolescentes em contextos de vulnerabilidade social

Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Setembro/2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Rosaine da Silva Santos

Espaço-Favela:

Dinâmicas do desenvolvimento de adolescentes inseridos em contextos de
vulnerabilidade social

Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Orientadores:

Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira
Professora Doutora Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro

Coimbra/2017

Ao meu pai e minha mãe

Agradecimentos

Minha extensa lista de agradecimentos inicia-se com a minha estrutura: **Deus**.

Não poderia deixar de agradecer ao dono da alegria (O Reino dos céus é como um tesouro escondido num campo. Certo homem, tendo-o encontrado, escondeu-o de novo e, então, cheio de alegria, foi, vendeu tudo o que tinha e comprou aquele campo. Mateus 13:44), da paz (Deixo a paz a vocês; a minha paz dou a vocês. Não a dou como o mundo a dá. Não se perturbe o seu coração, nem tenham medo. João 14:27), do amor (Amados, amemos uns aos outros, pois o amor procede de Deus. Aquele que ama é nascido de Deus e conhece a Deus. 1 João 4:7), da sabedoria (Porque o Senhor dá a sabedoria; da sua boca procedem o conhecimento e o entendimento. Provérbios 2:6) e da minha vida!!

Agradeço aquela que me gerou, minha querida mãe, Loreni T. Santos. Não sei como posso em palavras expressar a admiração que tenho por ela: uma mulher forte, que está sempre pronta a ajudar todos a sua volta. Todas as vezes que me apoiou, me abraçou, chorou e sorriu comigo formaram minha estrutura. Quando eu crescer, quero ser como a senhora.

Agradeço ao meu pai Devanil Augusto dos Santos, que nunca se cansou em seu legado de nos formar como cidadãos preparados para a vida. Um homem que sempre entendeu o valor da educação.

Sua carreira militar não seria tão bela quanto a sua carreira como pai, amigo e apoiador de uma engenheira, de uma psicóloga, de uma professora e de um médico dentista.

Agradeço ao meu orientador, Doutor Joaquim Armando Ferreira, por todas as aulas inspiradoras e *insights* ao trabalho aqui realizado.

Agradeço de coração minha orientadora, Doutora Maria Jorge Ferros, por toda ajuda que me prestou, sempre com muita paciência e por ter me impulsionado a fazer o meu trabalho de forma ética e empenhada.

Ao meu amor Lucas Alves, deixo o meu profundo agradecimento por todo apoio e compreensão em minhas ausências! Por ter entrado em minha vida rapidamente e lentamente, sem pedir licença e solicitando, com calma, espaços, eu te dedico o meu coração.

Agradeço por poder compartilhar os meus sonhos e por você me incluir nos seus.

Te amarei em todas as minhas fases e estações, “meu amor não será passageiro, te amarei de Janeiro a Janeiro! Até o mundo acabar” e isso é sorte! Porque nossa sorte é, e eternamente será, Deus.

Não poderia esquecer dos meus irmãos, meu cunhado e minha sobrinha por toda unidade e força emanadas. Nossa parceria durará para sempre. Suas lutas são minhas lutas, suas vitórias são minhas vitórias!!

Deixo meu agradecimento mais do que especial para minha amiga Priscila Moraes, pela hospitalidade, disponibilidade e boa vontade em todos os momentos. Pessoas dispostas a ajudar são pedras raras que poucas vezes encontramos na vida! Posso dizer, através de você tornei-me uma garimpeira de sucesso.

Agradeço minhas amigas Lili Oliveira, Raquel Cunha, Elionai Campo e Déborah Matias. Vocês são muito especiais para mim! Minha estadia em Portugal não seria a mesma sem vocês. Retifico: vocês não são amigas, são irmãs.

Aos meninos e as senhoras que participaram do meu estudo deixo os meus sinceros agradecimentos.

Como não agradecer os portugueses por todas as oportunidades e amizades que me proporcionaram? O meu agradecimento especial vai para minha alemã, quase

portuguesa, preferida. A sobrevivente da Segunda Guerra Mundial que me ensinou ainda mais sobre força, respeito e amizade.

Minha admiração por si, Conélia Minnemann, nunca acabará! Antes de morrer me lembrarei da nossa amizade. Um dia nos encontraremos em um lugar bem melhor do que este, tenho certeza!!

Me recompensa saber que a senhora está lendo pelo menos os meus agradecimentos.

Finalizo a dizer: Dona Mimi, só um Deus tão bom quanto o nosso nos apresentaria nesta vida!

Agradeço também Manuela Minnemann Pais por todo apoio que me ofereceu durante meu percurso acadêmico! A amizade e o respeito da senhora foram fundamentais para eu atingir meus objetivos. Conhecer pessoas boas como a senhora me dão forças para prosseguir em um mundo tão escasso de seres com essa qualidade.

Douglas Moura, meu companheiro tão querido, jamais poderia ser esquecido. Você foi aquele amigo que sempre me incentivou a prosseguir em meio as dificuldades e me impulsionou em meio as oportunidades.

Não posso deixar de mencionar nos meus agradecimentos minhas primas Solange Amorim, Sueli Amorim, Soleni Amorim e todos os outros primos e primas! Minhas tias Eva, Evania, Elena, Deja, Darla, Leca, meu tio Geraldinho, tio Ném, meu tio pastor Paulo, Ceriaco e Gilmar. O exemplo de trabalho e honestidade de todas as pessoas envolvidas na formação do meu caráter são muito importantes para mim. Jamais me esqueci de vocês.

Emilene Santos, você é a irmã que Deus e o intercâmbio me deram. Te conhecer foi daquelas bênçãos inesperadas que a vida nos traz. Te admiro como amiga, como profissional, como mulher e te agradeço por partilhar comigo os seus raros pensamentos.

Agradeço as minhas amigas Vamirene Saraiva e Daiane Viana, Clerice, Mateus Costa. Vocês foram as pessoas que apoiaram toda minha estadia em uma cidade tão imensa e desconhecida para mim como São Paulo e foram essenciais para a concretização deste projeto. Não tenho nenhuma dúvida de que vocês receberão infinitamente mais do que fizeram por mim.

Por tudo o que fizeram por mim, um forte bem haja!!!

Resumo

Desde há muito que a investigação transcendeu o singular, deixando de perspetivar o indivíduo como um sistema isolado e passou a vê-lo como sendo fruto da interação entre dimensões multifacetadas: biológica, psicológica e social.

Deste modo e ao tratar-se, aqui especificamente, da etapa desenvolvimental da adolescência, o fator de atenção passa a ser não apenas a pessoa, mas também o sistema no qual esta está inserida. Vastos estudos (cf. Bronfenbrenner, 1986; Lyra & Moura, 2000; Roazzi, 1987) na área da psicologia comprovam a importância do contexto no desenvolvimento e comprovam, também, os resultados pouco positivos desse desenvolvimento em contextos de vulnerabilidade social. Neste sentido, pode-se mencionar o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, a partir do qual, tornou-se operacionalizável à investigação científica, os seguintes elementos: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo. A lupa deste estudo esteve colocada em alguns destes elementos, que envolveram o desenvolvimento dos participantes — e.g., familiares, culturais, escolares, comunitários.

O objetivo do estudo presente foi enriquecer a compreensão acerca do desenvolvimento de 14 adolescentes brasileiros em situação de vulnerabilidade social, com idades compreendidas entre os 12-17 anos, residentes em duas favelas, uma localizada em São Paulo e a outra no Rio de Janeiro. Buscou-se analisar, tendo como embasamento teórico e metodológico o Modelo bioecológico de Bronfenbrenner, a partir de uma inserção ecológica, os quatro elementos previamente descritos. Os recursos utilizados para a obtenção dos dados foram uma entrevista qualitativa e um questionário sócio-demográfico.

Os resultados sugerem que os participantes consideravam-se, por exemplo, como pessoas que resolviam os problemas em conjunto e que não existiam possibilidades de se envolverem em atividades ilícitas. Os processos, por exemplo, do microsistema escolar mostraram-se com uma importância quase nula para esses indivíduos e como sendo contextos não fomentadores de *insights* relativos ao futuro. Os contextos desses indivíduos mostraram-se caóticos em diversas áreas: na cultura, no espaço geográfico e nos recursos materiais que os cercam. Finalmente o elemento tempo, tido como um organizador social, mostrou-se inalterável: 86% dos adolescentes praticavam na adolescência as mesmas atividades que eram desempenhadas na infância.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Adolescência; Vulnerabilidade Social.

Abstract

The investigation transcended the singular, leaving behind the perspective of the individual as an isolated system, by considering, in the development, the interaction between multifaceted dimensions: biological, psychological and social.

That way and when treating here specifically of the developing phase of adolescence, the factor to pay attention is not only the individual, but also the system in which they are inserted. Long studies (cf. Bronfenbrenner, 1986a; Lyra & Moura, 2000; Roazzi, 1987) in the area of psychology prove the importance of the context in the development and prove the results of this development in contexts of social vulnerability, which are not very positive. In this sense, the Bronfenbrenner Bioecological model from which became operable to the scientific investigation, the following elements: the person, the process, the context and the time.

The magnifying glass of this study was on some of these elements that involved the development of the participants – family, cultural, school, community.

The goal of the present study was to enrich the understanding on the development of 14 Brazilian teenagers in a vulnerably social situation, with ages ranging 12-17 years, residing in two favelas, one located in São Paulo and the other in Rio de Janeiro. The goal was to analyze having as a theoretical and methodological basis, the Bronfenbrenner Bioecological model, from an ecological insertion, the four previously mentioned elements. The utilized resources for achieving the data were a qualitative interview and a sociodemographic survey.

The findings suggest that the participants considered themselves, for instance, as people that solved their problems as a group and that there were no possibilities of them involving themselves in illicit activities. The processes, for instance, of the scholar microsystem revealed themselves almost to have no importance to those individuals and as being contexts that foment insights to the future. The contexts of those individuals showed themselves to be chaotic in diverse areas: culture, geographic space and in the material resources that surround them. Finally the element time, as a social organizer, showed itself to be unchanging: 86% of teenagers practiced the same activities at adolescence that they did at their childhood.

Keywords: development; adolescence; social vulnerability.

Índice

Introdução	12
Capítulo I - Enquadramento Teórico	15
1.1. Introdução	15
1.2. Contextos sociais vulneráveis	16
1.3. O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner	19
1.4. Fatores de influência	21
1.4.1 <i>Microsistema</i>	26
1.4.2 <i>Família e continuidade</i>	28
1.4.3. <i>Práticas parentais</i>	32
1.4.4. <i>Atividades de tempo livre e suporte parental</i>	33
1.5. Exossistema e Macrossistema.....	35
1.5.1. Adolescência e contexto societal	36
1.5.2. Labor parental, contexto físico, social, económico familiar e suas influências.....	39
1.5.3. “Os Eus Possíveis”	41
1.6. Síntese final.....	43
Capítulo II - Enquadramento Metodológico	45
2.1. O observador no campo de observação: os contextos de desenvolvimento dos participantes	45
2.1.1. Favela “A” - São Paulo	46
2.1.2. Favela “B”- Rio de Janeiro	47
2.2. Detalhamento da metodologia global do estudo	49
2.2.1. Participantes	49
2.2.2. Instrumentos e recolha de dados	50
2.2.2.1. Questionário sócio-demográfico	50
2.3. Análise de dados	52
Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	53
3.1. Apresentação de um dos contextos sociais dos participantes	53
3.2. Análise e Discussão dos Resultados	58
3.3. Compilação das vivências globais dos participantes	76
Conclusão	84
<i>O Ethos favela</i>	86
<i>Apreciação final</i>	89
Referências Bibliográficas	91

ANEXOS..... 101

Introdução

O “dialogar” do psicólogo sobre vulnerabilidades traz à ele uma série de questões de ordem político-económicas e congruentemente sociais. Questões estas que diante de realidades extremamente austeras têm o “poder” de imbuir, em quem nelas submerge, sentimentos de impotência, incapacidade e nulidade no tecido social. Embora, aqui, o foco esteja alçado em porto da psicologia do desenvolvimento, ao entrar em contato com estas formas de existência, torna-se quase que psicopatológico o ser humano não vestir-se desses sentimentos; de sensações quase que filantrópicas, do desejo veemente em encontrar e apresentar aos indivíduos estudados oportunidades diferentes daquelas que eles experienciam.

Partindo desta ideia de se estar em porto da psicologia do desenvolvimento e no primeiro impacto se pensar no social, pode-se colocar as seguintes questões: afinal, devemos pensar no social e no individual como unidades separadas? Podemos separar o indivíduo dos problemas sociais que este enfrenta? Sua atuação no teatro social deve ser entendida apenas como um resultado individual? Em uma análise do desenvolvimento humano, os frutos da vulnerabilidade social devem ser levados em consideração?

As consequências da vulnerabilidade social nos agentes em desenvolvimento são tratadas por diversos teóricos da psicologia. Entre os elementos que podem ser usados como explicativos de um desenvolvimento positivo ou desajustados estão, por ex., os fatores individuais, a família (Teixeira, 2010) e os resultados da vulnerabilidade social — a pobreza, a falta de organização na família, na escola e no bairro, a falta de acesso à educação e à cultura. Os estudos mostram que estes fatores operam como um forte meio de diminuição da probabilidade do indivíduo se desenvolver de forma positiva. Entre os autores que dedicaram-se ao entendimento do desenvolvimento humano, tendo em consideração os fatores individuais em conjunto com os contextuais, podemos destacar Bronfenbrenner.

Buscar-se-á, através dos contributos do autor anteriormente citado, descrever alguns aspectos do desenvolvimento de adolescentes inseridos em contextos de vulnerabilidade social.

Objetivos e metodologia

A ênfase deste estudo está colocada em descrever algumas experiências — e.g., familiares, culturais, escolares, comunitárias — que ocorreram ao longo do desenvolvimento de alguns adolescentes inseridos em contextos de vulnerabilidade social.

Para atingir uma visão contextualista e aprofundada do desenvolvimento dos participantes, depois de definir os objetivos deste estudo, decidiu-se utilizar uma metodologia de natureza qualitativa.

O fundamental objetivo foi enriquecer a compreensão acerca do desenvolvimento de adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social (favela). A análise buscou, principalmente, compreender alguns fatores que podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento da população estudada. Neste sentido, utilizou-se como embasamento teórico-metodológico o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, 1977, 1995). Para tal procurou-se analisar, a partir do modelo de Bronfenbrenner, o adolescente (PESSOA) e alguns fatores envolvendo membros familiares e o cotidiano “atual” do adolescente (PROCESSO), o seu local de inserção (CONTEXTO), bem como seu cotidiano e sua interação familiar no passado, e suas perspectivas para o futuro (TEMPO).

É relevante destacar que a etapa desenvolvimental em foco, neste estudo, é a adolescência, no entanto, não é possível dissociar esta da infância, quando se pretende atingir um entendimento profundo da etapa aqui evidenciada. Sendo assim, em determinados momentos, nossa revisão acabará por incidir sobre a infância.

Organização da dissertação

A presente dissertação encontra-se disposta em uma primeira parte e em três capítulos, onde esta primeira parte está destinada à introdução do estudo, apresentação dos objetivos e da metodologia.

No primeiro capítulo deste trabalho procurou-se compilar algumas teorias que incidem sobre a investigação das condições — que incorrem sobre o microsistema, exossistema e macrosistema; principalmente condições familiares e sociais — que podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento de indivíduos adolescentes, de modo a compreender o caso de adolescentes com residência familiar/habitual em favela. Relativamente as indagações que

foram colocadas na introdução da primeira parte, na síntese final do capítulo I tentaremos respondê-las.

No Segundo capítulo, onde fêz-se uma descrição do nosso reconhecimento de campo (observador no capo de observação), encontra-se o enquadramento metodológico.

Já terceiro e último capítulo estão a apresentação de dados, que incluiu-se uma entrevista com a fundadora de um projeto social (do qual, a maior parte dos participantes do nosso estudo eram integrantes) relacionado com o desporto (futebol), a análise destes dados e a discussão.

A dissertação finaliza-se com as considerações finais, onde está apresentado “*o Ethos Favela*”: uma “formula” sobre os efeitos, no desenvolvimento do indivíduo, da aproximação a subculturas não normativas.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1.1. Introdução

Durante longas eras, existiram muitos mitos e dragões em torno da etapa desenvolvimental da adolescência. Esta foi descrita como um período de *tormentas e tempestades* e como sendo apenas intrínseco, a todos os indivíduos, as causas do comportamento desadaptativo. Não obstante, as constatações do senso comum vinham asseverar essas lendas e, ainda nos anos atuais, ao ouvir-se a substituição da palavra “adolescente” por “aborrescente”, sabe-se que se está a colher os resquícios dos frutos, também deixados pelos teórico iniciais sobre essa população. Em concomitância com os autores que mitificavam as teorias em torno da adolescência, outros — como os antropólogos culturais Margaret Mead (1928), Levine e Levine (1966, cit. por Nerlove & Levine, 1967) — começavam a fornecer *insights* para a defesa que ainda é aceite pelos autores da atualidade, que o desenvolvimento humano sofre influência tanto de fatores ambientais, quanto de maturacionistas. Então, o indivíduo começa a ser perspectivado não como um Sistema Único (SU), mas como um ser que faz parte de um elenco com múltiplas faces: biológica, psicológica e social.

Antes de mais, importa reportar o desenvolvimento da criança, a partir das teorias clássicas. Albert Bandura, um dos teóricos mais importantes da Teoria da Aprendizagem Social, referiu que adolescentes do sexo masculino com comportamentos antissociais e agressivos, possivelmente teriam adquirido esta configuração através da aprendizagem no seu seio familiar e/ou no contexto de inserção (1969, cit. por Sprinthall & Collins, 2003). Não caindo em desuso, após sua análise sobre a aprendizagem por observação, inúmeros outros conceptualistas teóricos seguiram e aprimoraram a ciência deste pensador. Nesta relação de autores está Wittig (1981), e, para este, um dos fatores que influenciam a modelagem é a proximidade do observador ao modelo, ou seja, é mais provável que as pessoas envolvidas no ciclo diário de relacionamentos de um indivíduo — como pais, pares, professores, vizinhos — sejam selecionadas como modelos do que pessoas estranhas à sua vida quotidiana. São proeminentes nas Teorias de Aprendizagem Comportamental e Social autores como John Watson, Skinner, e o já citado, Albert Bandura. Existiram diferenças estruturais em seus fundamentos teóricos: os primeiros perspectivaram os indivíduos como sendo passivos, o

último descreveu indivíduo e ambiente como sendo elementos participativos na aprendizagem (Krishnan, 2010). Já os autores das chamadas teorias biológicas formularam em suas teses, a defesa de que somente os processos biológicos e a hereditariedade influenciam o desenvolvimento e que este ocorre de forma previsível (Krishnan, 2010). Sem delongar o mérito histórico das teorias do desenvolvimento da criança, passaremos ao aspecto mais central de nossa exposição.

Apesar de não ser possível determinar exatamente qual a extensão da influência de um modelo sobre o observador, entende-se que muitas das formas do indivíduo estar no mundo, podem ser influenciadas por fatores contextuais, tais como nível sócio econômico familiar, local de inserção, cultura e/ou subcultura que podem ser reproduzidas por este sujeito ao longo do seu ciclo vital. Neste prisma, para dar início à execução do objetivo do presente capítulo, nesta próxima seção, dar-se-á ênfase aos meandros de um fator contextual que pode influenciar negativamente o desenvolvimento humano: a vulnerabilidade social.

1.2. Contextos sociais vulneráveis

Ainda é necessário uma conceptualização de vulnerabilidade social que abarque as exigências de disciplinas sociais e humanas, mesmo atualmente existindo muitas definições acerca do conceito. Estas definições hospedam conteúdos ambientais, sociais (Fatemi, Ardalan, Aguirre, Masouri, & Mohammadfam, 2016), bem como “aspectos que vão de suscetibilidades orgânicas à forma de estruturação de programas de saúde, passando por aspectos comportamentais, culturais, econômicos e políticos” (Ayres, Júnior, Calazans, & Filho, 2003, p. 117-118). A vulnerabilidade social é uma fonte direta de diminuição da probabilidade do indivíduo aceder a serviços que o ser humano tem como um direito básico, podendo esta originar um ciclo de reprodução de desigualdades. Uma demonstração da diminuição das oportunidades, são as evidências que comprovam que viver em um bairro pobre desenha menores possibilidades de um desenvolvimento positivo, diferente daqueles que vivem em bairros com maiores recursos financeiros (Leventhal & Brooks-Gunn, 2004).

Os efeitos da vulnerabilidade social durante a adolescência podem adquirir diversos contornos. Por exemplo, a pobreza tem sido relacionada, em alguns estudos, à delinquência juvenil, independente de outros fatores familiares como a educação da mãe e o padrão de comportamento oriundo da parte inicial da infância; em concordância, em estudos com foco a

nível comunitário, as dificuldades económicas derivadas deste meio foram relacionadas à um aumento, a nível individual, de atividade delinvente (McLoyd, Karplan, Purtell, Bagley, Hardaway, & Smalls, 2009). Os estudos sugerem, como citado previamente, que viver em bairro pobre pode prejudicar o adolescente — e.g., existe uma menor probabilidade do indivíduo desenvolver atividade delinvente séria, quando a pobreza o atinge a meio da infância, ao passo que as probabilidades deste tipo de delinquência aumentam, se este vivenciar a pobreza na fase inicial da infância ou da adolescência (McLoyd, Karplan, Purtell, Bagley, Hardaway, & Smalls, 2009). Este indivíduo que vive em bairro pobre pode ser afetado, por exemplo, a nível das interações familiares e da sua interação junto do grupo de pares amigos (Collins & Steinberg, 2006; McLoyd, 1990), nos resultados académicos — e.g., estudos documentam que viver em um bairro de nível sócioeconómico elevado culmina em benefícios para a realização escolar, ao passo que viver em bairro pobre se traduz em dificuldades neste nível (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000) —, a nível de oportunidades relativas as atividades de tempo livre — acesso a recursos recreativos (Bradley & Corwyn, 2002) — e a nível de segurança — exposição a armas, drogas e a violência multidimensional (Bradley & Corwyn, 2002).

Há de mais duas décadas, em um delineamento, Penna (1996) desenhou um contexto de vulnerabilidade social no Brasil (favela), do qual, destacaremos dois que ainda podem ser considerados atuais: risco e violência:

1. A que nos referimos quando falamos em risco?

De arriscar-se a ser atingido por uma bala perdida ao facto de que o barraco (casa) pode, a qualquer momento, cair-lhe em cima... O fato de construírem seus barracos em locais que não lhes pertence, geralmente insalubres, a ameaça de remoção, ou mesmo do barraco lhes cair em cima, não os impede de fazer a escolha de se arriscar e permanecer ali.

2. E em relação a violência, nos referimos ao adaptativo?

Se a violência presente no dia-a-dia da favela é resultado da precária condição de vida que aqueles moradores têm, imposta por um desenvolvimento urbano e desordenado do país, eles resistem e sobrevivem. Essa tentativa de sobrevivência acompanha a transgressão da ordem instituída, no viver quotidiano da favela, onde as pessoas convivem com a violência, pois ela faz parte do cenário: nas ruas sem calçamento, no esgoto a céu aberto, no aglomerado de pessoas na mesma casa, onde todos dividem o mesmo quarto para dormir; com a ameaça constante da remoção, do risco de desabamento da moradia, de ser contaminado por alguma doença, com a falta de comida e de emprego.

Dutra-Thomé, Costa e Koller (2013) registram estudos, realizados no Brasil (e.g., Koller & De Antoni, 2004; Libório, 2005; Paludo, 2011), que destacavam a pobreza, exclusão social, vulnerabilidade, violência familiar, o uso de drogas, ser do gênero masculino (...) como fatores de risco que aumentavam as probabilidades do jovem se envolver em contravenção penal.

Uma investigação, que também envolvia o país anteriormente citado (estudo latino-americano), sobre jovens, violência e vulnerabilidade social, demonstrou que esses jovens, quando inseridos em contextos de vulnerabilidade social, estão expostos a uma dificuldade de acesso aos serviços que os domínios público e privado oferecem — a esfera pública não disponibiliza os recursos necessários para o aperfeiçoamento do indivíduo; o domínio privado faz exigências a este mesmo indivíduo que vão além de suas aprendizagens prévias ou que não o enquadram em seus estereótipos (e.g., não residente em favela, pele clara, etc) — , diminuindo, assim, as possibilidades de aperfeiçoamento de suas capacidades e, conseqüentemente, ascensão social (Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima, & Martinelli, 2002).

Estas questões que envolvem o desenvolvimento humano em situações complexas têm sido apresentadas em discussões efetivadas por autores como Bronfenbrenner e Evans (2000), onde os mesmos sugerem o desenvolvimento de pesquisas que empreguem o foco em ambientes caóticos: sem estrutura, imprevisíveis nas atividades do dia a dia e excedidos nos níveis de estimulação ambiental. Para os autores, são os laços que se comprometem com o bem estar do próximo que estão sendo colocados em risco, devido aos crescentes problemas que figuram a sociedade atual. O caos (e.g., problemas familiares, sociais) é perspectivado como um modelador de disfunções nos processos proximais e pode ocasionar, no indivíduo em desenvolvimento, em desajuste comportamental — este caos “tem o potencial de interferir no desenvolvimento e na manutenção de processos proximais que promovem a competência e o caráter. O caos também pode diretamente conduzir processos proximais que promovem o desenvolvimento social disfuncional” (Bronfenbrenner & Evans, 2000, p.121). Já nos cuidadores, o efeito do caos se traduz em menor responsividade (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Duncan, Magnuson, & Votruba-Drzal, 2015). Mais especificamente, este caos opera as disfunções que são provenientes de problemas encontrados nos contextos sociais atuais, nomeadamente doenças familiares graves, perda de emprego ou renda, separação familiar, problemas com a justiça, pobreza (...) (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Este autor

que contribuiu com orientações que relacionam as consequências da díade caos-desenvolvimento, também é o fundador do modelo adiante apresentado.

1.3. O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

Este modelo teve seus fundamentos em diversas linhas de pesquisas, e.g., da Psicologia do Ciclo de Vida (*Life Span*), Psicologia Cultural, dos trabalhos de Robert Cairns¹(Bronfenbrenner & Morris, 2006), da teoria de Kurt Lewin, na qual este autor defendeu que “o comportamento não deve ser estudado isoladamente, nem do sujeito desse comportamento, nem das condições concretas e significativas em que ele se desenvolve, e de cuja interação é resultante” (Carvalho, 2011, p. 73). A contribuição de Lewin, nos escritos de Bronfenbrenner, passa por fornecer *insights*, através do seu conceito de campo psicológico, referentes a importância de considerar a soma dos elementos, quer físicos, quer sociais, que atuam sobre o sujeito (Carvalho, 2011). Bronfenbrenner (1979) definiu o ambiente ecológico como “um conjunto de estruturas encaixadas, onde cada uma dessas estruturas cabem dentro da seguinte, como as bonecas russas” (p.23) e o desenvolvimento humano como sendo “produto da interação do organismo humano em desenvolvimento com seu ambiente” (p. 35). Esta concepção faz uma simbiose entre ambiente ecológico e desenvolvimento humano, por advogar que o desenvolvimento está relacionado de maneira direta ou indiretamente com o seu contexto ocorrente.

Segundo Murry, Hill, Witherspoon, Berkel e Bartz (2015), inicialmente, o modelo ecológico de bronfenbrenner trouxe novas orientações para o estudo do desenvolvimento humano — mesmo tendo, neste período, o ambiente maior contraste do que os processos — , por deixar para trás décadas de investigações que não consideravam as influências contextuais como um aspecto fundamental no entendimento do indivíduo; posteriormente, em novas leituras e expansões o modelo tornou-se bioecológico por incluir, por exemplo, aspectos biológicos, culturais, momento histórico. Garbarino & Ganzel (2000),

¹ Os autores (Bronfenbrenner & Morris, 2006) revelaram que a evolução das principais propriedades do Modelo Bioecológico — (1) Processo, (2) Pessoa, (3) e (4) Tempo — foram favorecidas pelas investigações, de três décadas, de Robert Cairns (pesquisador central da ciência do desenvolvimento).

cit. por Carvalho (2011), exaram três factos que definem a conceptualização de Bronfenbrenner como inovadora:

O indivíduo não mais é perspectivado como um ser mecanicamente modelado pelo meio, mas como influenciado e influenciador deste;

A interação entre o sujeito e o meio é recíproca;

Considera a interação de vários contextos no processo de desenvolvimento, não apenas o ambiente imediato.

Ou seja, nos contextos de inserção de um indivíduo, ocorrem processos interligados: a família e todos os contextos (diretos e indiretos: escola, família, cultura, subcultura...) influenciam o desenvolvimento do adolescente (Bronfenbrenner, 1986). O autor, em sua teoria, não define o indivíduo como um ser apenas biológico, psicológico ou social, antes o explica como um organismo dotado dessas três capacidades, que sofre e opera alterações em seus contextos de interações (Bronfenbrenner 1977; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Bronfenbrenner considera que o estudo científico do desenvolvimento humano deve conter o ser em crescimento — que é ativo, que influencia e é influenciado continuamente —, as pessoas, os ambientes e os símbolos destes mesmos ambientes (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Evans, 2000); o que faz com que os processos proximais se tornem o núcleo deste modelo denominado bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2011). O autor considera, similarmente, que o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral, do indivíduo exige uma participação ativa e interação de complexidade crescente com as figuras que este desenvolve uma forte vinculação (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Este modelo é eficaz para estudos que objetivam compreender o desenvolvimento humano, tendo em consideração a interação dos vários níveis ecológicos envolvidos neste processo que pode ser apontado como inter-relacional. Sendo a proposta de Urie Bronfenbrenner postulada para o estudo científico do indivíduo ao longo do seu ciclo vital, consideraremos, nesta investigação, esta abordagem no âmbito da adolescência.

Facultaremos fragmentos do modelo bioecológico de Bronfenbrenner ao longo deste texto.

1.4. Fatores de influência

Dentre alguns passos que são fulcrais para o desenvolvimento psicológico do adolescente, defendidos por Almeida (2003), estão os dois seguintes:

1. Desenvolvimento em direção a uma personalidade coerente com os valores da sua cultura;
2. Formação de senso de responsabilidade sobre a direção de suas ações futuras.

Almeida (2003) argumenta, ainda, que os fatores intrínsecos (hereditariedade) e extrínsecos (ambientais) — nível socioeconómico, irmãos, pais, cultura, etc — , influenciam o desenvolvimento do adolescente. Embora os contextos culturais algumas vezes têm sido assinalados como um agente distal do desenvolvimento da criança e do adolescente — que apenas são influentes quando as fontes de identificação que são próximas destes indivíduos não têm força suficiente — , um dos fatores frequentemente assinalados na literatura como um forte operante das experiências do desenvolvimento da criança e do adolescente é o contexto de inserção cultural (Bugental & Grusec, 2006; Lawrence & Goodnow, 2015).

Um estudo realizado no Brasil (Rodriguez, Ferreira, & Arruda, 2011) analisou letras musicais de *Funks*² que são geradas em favelas do Rio de Janeiro e que são proibidas de serem tocadas nos meios de comunicação legais, devido ao seu enlace com as facções criminosas que gerenciam o tráfico de drogas da cidade e devido à exaltação da vida regulada por atos infracionais — músicas que tornam a violência em diversão. Estas músicas manifestam um movimento cultural urbano pobre, que é específico destes locais, que modelam cenários que muitas vezes não são conhecidos pela maioria dos residentes do estado do Rio de Janeiro e que têm impacto incisivo nos habitantes destes locais; elas evocam, por exemplo, os territórios que são dominados pelo tráfico e apenas refletem, de forma simbólica, o dia a dia/práticas de alguns moradores de favela. As letras musicais, analisadas no estudo,

² Este estilo musical, neste caso, com uma vertente criminosa, também é designado de “*funks* proibidos de facção ou “proibidões” de facção (termo mais comum entre os apreciadores e consumidores dessas músicas)” (Ferreira & Arruda, 2011, p. 416). Estes *funks* que em média são tocados dentro das próprias comunidades, com o patrocínio dos gerentes de tráfico de drogas, foram designados por Guedes como o estilo musical que “faz apologia ao narcotráfico, com exaltação das façanhas criminosas e violentas, e expressa o ódio e a morte dos seus inimigos: a polícia e as facções rivais” (2007, p. 78, cit. por Rodriguez, Ferreira & Arruda, 2011).

estavam relacionadas a questões territoriais, de onde advém o poder de cada facção e é através do deslumbramento por esse poder que muitos adolescentes e jovens, moradores destes locais, são cooptados ao crime (Rodriguez, Ferreira, & Arruda, 2011). É a partir destes contextos que alguns adolescentes fundamentam a sua identificação: uma parte acaba sendo atraída pelo “poder” que estas organizações criminosas demonstram ter, também, através dessa cultura musical que faz apologia às drogas e à violência pesada. Almeida (2003), pontua que a música também se constitui como um aspecto que influencia o desenvolvimento dos adolescentes. Este autor a considerou tão importante para a nova geração quanto os livros foram para as gerações anteriores a esta. Para nós, a contribuição do estudo está ligada à demonstração de que a robusta cultura desses contextos (fatores externos) influenciam não indiretamente, mas fortemente, o desenvolvimento global do indivíduo.

As discussões acerca do desenvolvimento favorável ao indivíduo se fundem na defesa da necessidade de uma combinação de fatores internos e fatores externos. Inicialmente, como já dito, o indivíduo era perspectivado como o único precipitador de certas condições. Com o avanço das investigações outras considerações a respeito do desenvolvimento do adolescente foram encontradas, como a força da influência familiar que falaremos mais adiante.

Bronfenbrenner (e.g., 1995; 2011) apresenta um modelo com quatro elementos que influenciam, e.g., a forma, a direção dos processos proximais (que inclui os familiares): (1) Processo, (2) Pessoa, (3) Contexto e (4) Tempo (*Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo* — PPCT). E estes elementos, que modelam uma pessoa ativa enlaçada em um sistema ativo, dinâmico e ecológico-social (Weisner, 2008), influenciam o desenvolvimento do indivíduo.

O processo. Este é o primeiro componente que constitui o centro do modelo PPCT. Este elemento (processo), para Bronfenbrenner e Morris (2006), engloba formas específicas de interação entre o organismo e o meio ambiente, que são designadas de processos proximais, que operam ao longo do tempo e são perspectivados como mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano. Contudo, de acordo com os mesmos autores, presume-se que a força de tais processos para influenciar o desenvolvimento pode variar em função das características do indivíduo em desenvolvimento, dos ambientes imediatos e mais remotos e dos períodos de tempo nos quais os proximais ocorrem.

A pessoa. Grande parte das concepções acerca do desenvolvimento da pessoa não inclui o contexto: “As características da pessoa são definidas, conceitual e operacionalmente, sem qualquer referência ao ambiente, sendo presumido que tenham o mesmo significado,

independente da cultura, classe ou contexto nos quais elas são observadas ou onde a pessoa vive” (Bronfenbrenner, 2011, p. 150). Três características³ individuais perspectivadas como muito influentes no curso do desenvolvimento, por sua capacidade de agir na direção e no poder dos processos proximais ao longo do ciclo vital, foram consideradas e designadas por Bronfenbrenner como: Disposições/força, recursos, demandas (Bronfenbrenner & Morris, 2006). As disposições podem definir os processos proximais em domínios específicos do desenvolvimento, estas disposições estão relacionadas à diversidade de temperamento, constância, motivação (...), que envolvem a capacidade de empenho e persistência em tarefas que são progressivamente complexas — um exemplo pode ser duas crianças com os mesmos recursos, perseguem distintos caminhos, por apresentarem disposição, persistência e forças distintas (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013). Os recursos bioecológicos, experiências, inteligência, habilidades são necessários para o funcionamento dos processos proximais em determinada fase do desenvolvimento — há fatores sociais e recursos materiais que são vistos como promotores dos processos proximais, e.g., alimentação adequada, cuidados parentais, moradia apropriada, condições favoráveis à educação de qualidade, contudo, há outros que são entendidos como condicionantes negativos desses processos: Deficiências graves, lesões cerebrais (...) (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013). Em último lugar, mas não em desvalor, estão as características da demanda (ou disposições comportamentais): estas convidam — funcionam como estímulo para a outra pessoa, e.g., capacidade de resposta (interação ou retraimento), curiosidade — ou desencorajam os processos proximais — através da apatia, insegurança, distração (...) (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Em suma, quando Bronfenbrenner fala de “pessoa”, as “características pessoais são distinguidas no seu potencial para evocar segundo a resposta de alterar ou criar o ambiente externo, influenciando o percurso subsequente do crescimento psicológico da pessoa” (Bronfenbrenner, 2011, p. 151).

³ Estas características, com potencial ativo, incluem fatores cognitivos, motivacionais e socioemocionais (Bronfenbrenner, 2011).

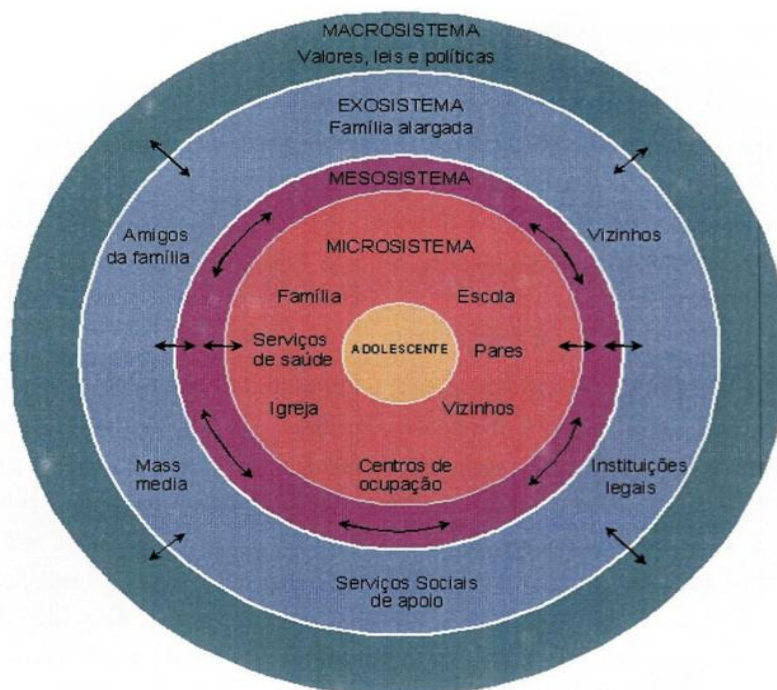
*O contexto*⁴. Este elemento inclui quatro sistemas ecológicos inter-relacionados. *Microsistema*: e.g., casa, grupo de pares, escola, comunidade; *Mesosistema*: tempo passado em mais de um microsistema — inter-relações entre dois ou mais sistemas nos quais o sujeito tem uma participação ativa; *Exossistema*: sistemas que influenciam o desenvolvimento do indivíduo, mesmo que ele não esteja presente fisicamente neste — e.g., organização comunitária, local de trabalho das figuras parentais — ; e o *Macrosistema*: envolve a cultura, subcultura, economia, crenças que os membros de qualquer grupo compartilham; o indivíduo não está separado deste sistema, ele tem influência nos acontecimentos do microsistema, mesossistema e exossistema (Bronfenbrenner, 1977; Tudge, n.d.; Carvalho, 2011; Vandell, Larson, Mahoney, & Watts, 2015).

Os quatro sistemas que estão na integração do modelo bioecológico, e que de forma direta ou indireta, operam influências no desenvolvimento do adolescente, estão representados na figura que se segue.

⁴ Bronfenbrenner (2011) faz uma importante leitura relativamente à cognição no contexto. O autor relembra que a maioria das formulações científicas e medidas das habilidades acerca da cognição são guiadas pelo pressuposto de que as capacidades em questão não se alteram mediante o tempo e lugar; conferem o mesmo significado psicológico sem levar à reflexão os pilares sociais, a cultura ou momento histórico (e.g., operações formais na significação de Piaget).

Figura 1

Quatro sistemas integrantes do Modelo Bioecológico



Fonte: Abreu, 2005, p. 468, adaptado de Bronfenbrenner (1994).

O tempo. O último elemento do modelo PPCT traz também, a possibilidade de analisar as mudanças e continuidades ocorridas ao longo do ciclo vital (Bronfenbrenner, 1986). O tempo é considerado, pelo autor, como uma propriedade definidora do modelo bioecológico, por poder indicar a qualidade dos processos proximais: estes processos tendem a não funcionar, com eficácia, em ambientes imprevisíveis no tempo e no espaço — o nível de estabilidade, consistência e previsibilidade dos sistemas que integram a ecologia do desenvolvimento humano é essencial para o funcionamento profícuo de tal sistemas; a desorganização, instabilidade nos sistemas são perspectivados como sinais de perigo para o crescimento psicológico, sendo que os efeitos cumulativos a nível deste elemento do mesossistema, podem comprometer o curso desenvolvimental do ser humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Este elemento foi subdividido (assim como o contexto e as características individuais) em: Microtempo, mesotempo e macrotempo (ou cronossistema) — o primeiro relaciona-se às continuidades e descontinuidades que ocorrem no curso de alguma atividade específica dos processos proximais: duração das relações que ocorrem nos

processos proximais: por ex., com a família, pares. O segundo, refere-se a consistência das interações que ocorrem no contexto do indivíduo. Já o último diz respeito às transformações que envolvem a pessoa ou os sistemas; também envolvem aos caminhos do desenvolvimento do indivíduo que podem variar a partir de acontecimentos históricos e sociais específicos (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O contexto é, portanto, um dos quatro componentes que integram o modelo bioecológico, sendo este dividido em quatro níveis ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (Bronfenbrenner, 1977). Para incidir sobre aspectos familiares trataremos, na próxima seção, do microssistema.

1.4.1 Microssistema

O microssistema. Este sistema é visto como “um conjunto de atividades, papéis e relações que a pessoa em desenvolvimento experiencia em um determinado ambiente, com características físicas e materiais particulares” (Bronfenbrenner, 1979, p. 41). Segue definição mais detalhada, do microssistema, em outra publicação de Bronfenbrenner (1994):

A microsystem is a pattern of activities, social roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face-to-face setting with particular physical, social, and symbolic features that invite, permit, or inhibit engagement in sustained, progressively more complex interaction with, and activity in, the immediate environment.

Esse sistema está representado pelos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida e com os quais ela interage facilmente. Dentro deste processo proximal, que opera para gerar e dar sustento ao desenvolvimento do indivíduo, estão uma união de estruturas que envolvem o adolescente, como a sua família, sua escola e sua comunidade (Bronfenbrenner, 1986, 1994, 2004). Para Bailey e Wolery (1992), cit. Carvalho (2011), a família é possivelmente o sistema mais comum para a criança, onde ela possivelmente passa mais tempo. O autor deste modelo formulou em seus trabalhos diversas hipóteses sobre o conteúdo e a estrutura do microssistema.

Dentre os contextos do adolescente, primeiramente, iremos destacar, de um dos quatro níveis ambientais de Bronfenbrenner — do microsistema — , a família: entidade que também é sinalizada como o meio primário que pode favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento dos seus dependentes. Sendo o ser humano forjado por diferentes e seguidas etapas desenvolvimentais — problemas enfrentados na adolescência podem ter tido sua gênese em uma descontinuidade⁵ entre esta e a infância, como investigado pela antropóloga Ruth Benedict (1938) em diversas sociedades — , destacaremos a seguir a importância da família a partir da infância até à adolescência.

Para um desenvolvimento positivo é fundamental que a criança encontre oportunidades em seu seio familiar para explorar de forma proveitosa a aprendizagem, pois, este primeiro contexto de inserção auxiliará esse indivíduo a desenvolver os mecanismos necessários para a entrada na adolescência e, posteriormente, na vida adulta. Sprinthall & Collins (2003) defendem que faz parte das funções da família, dar continuidade às aprendizagens adquiridas entre a infância e a adolescência. Essa postulação relativa à função da família será abordada a seguir.

⁵ De acordo com Benedict (1938), quando o indivíduo, enquanto criança, aprende certos padrões de comportamento, ao entrar na etapa desenvolvimental a seguir — adolescência — possivelmente manifesta suas aprendizagens iniciais. Romper com este padrão que lhe é familiar e criar novas formas de ser e estar no mundo — o que é indicativo de uma descontinuidade —, pode desencadear os problemas que frequentemente são enfrentados na adolescência.

Então, colocamos aqui uma questão para reflexão: se o indivíduo aprender, na infância e adolescência, padrões disruptivos de comportamento, exemplo, comportamentos que infringem as regras sociais, qual o grau de superação ele necessitará para estar de uma nova forma em sociedade? Ou ainda, quantos destes indivíduos conseguirão atingir este fim?

1.4.2 Família e continuidade

As primeiras formulações de Bowlby acerca da Teoria da Vinculação⁶, baseadas na ciência que estuda o comportamento animal e na psicologia do desenvolvimento, surgiram a partir de cinco artigos próprios, sendo que apenas três destes foram publicados e apesar do seu impulso inicial, esta concepção não pode ser atribuída apenas ao autor, Mary Ainsworth também deu um contributo fundamental para esta teoria (Bretherton, 1992; Soares, 2007). Tanto Bowlby, quanto Ainsworth foram influenciados por psicanalistas: o primeiro autor foi influenciado diretamente por Freud, a segunda, indiretamente, por um colaborador, Robertson, que era um implementador do método utilizado por Anna Freud (Bretherton, 1992). A contribuição de Mary Ainsworth relaciona-se aos seus experimentos⁷ científicos com as formulações de Bowlby, conferindo assim, novas direções à perspectiva deste autor (e.g., Ainsworth & Bell, 1968; Ainsworth & Wittig 1969; Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Carvalho, 2011).

Bowlby (1988), em seu livro “A Secure Base”, com inspiração na etologia, como já mencionado, definiu a vinculação como um conjunto de padrões inatos de comportamentos observados em qualquer ser humano. Embora nos primeiros meses de vida os impulsos da criança diante das figuras de vinculação sejam distintos dos que esta direciona às outras que

⁶ E.g., as primeiras perspectivas de Bowlby em relação à teoria, são despertadas, por ex., quando o autor “vai trabalhar para um internato de crianças e jovens problemáticos, cujas dificuldades lhe parecem estar associadas a experiências muito adversas ocorridas na infância” (Soares, 2007, p. 20-21). Após a realização de um estudo que buscava entender as consequências da privação parental, encomendado pela Organização Mundial de Saúde, Bowlby “verificou que as crianças privadas de cuidados maternos tendiam a desenvolver os mesmos sintomas que ele próprio tinha verificado nos jovens “vazios de afeto” (jovens que tinham ficado separados por longos períodos da mãe durante a infância, que manifestavam frieza no relacionamento interpessoal, insensibilidade (...)): estas crianças institucionalizadas tornavam-se adultos emocionalmente frios, superficiais nos seus relacionamentos, com níveis elevados de hostilidade e tendências hostis ou antissociais” (Soares, 2007, p. 23). Todos estes eventos, que envolveram Bowlby enquanto profissional esmiuçador dos mecanismos psicológicos, contribuíram para a concepção da Teoria da Vinculação.

⁷ Segundo Soares (2007) a experimentação laboratorial designada *Situação Estranha* — observação da interação bebê-mãe —, concebida por Ainsworth, constituiu-se como uma nova etapa e como o principal motor das pesquisas que tornam empíricas as formulações teóricas de Bowlby. Esta *Situação Estranha* “representa o interesse pelo método laboratorial, estandardizado, mas simultaneamente articulado com o método longitudinal com contexto natural” (p.16).

para ela quase nada significam — e.g., poucos meses após o nascimento, o bebê seguirá visualmente esta figura de vinculação com maior atenção —, este tipo de comportamento vincutivo se inicia quando a criança demonstra discriminar a figura de vinculação, relativamente a outras, e externaliza o desejo de manter-se próximo⁸ a esta (Bowlby, 1969). Para o autor, este comportamento de vinculação, biologicamente pré-programado, que os seres humanos têm, assim como o comportamento sexual e o comportamento alimentar — mesmo estes tendo dinâmicas diferentes do comportamento de vinculação —, é um instinto básico que garante a sobrevivência das espécies (Bowlby, 1958, 1969, 1977; George & Salomon, 1999).

Para um esclarecimento maior sobre estes padrões de comportamentos que envolvem as figuras prestadora e receptora de cuidados, elaboramos o quadro que se segue.

⁸ “A tese básica que Bowlby enunciou em 1958, na sua primeira formulação sobre a teoria da vinculação, é a de que a vinculação do bebê à mãe tem por base um equipamento comportamental construído por um certo número de “respostas instintivas” ou padrões de comportamento específico da espécie, que, no início, são relativamente independentes uns dos outros, emergindo em tempos diferentes, e que, no decurso do desenvolvimento, se tornam organizados e orientados em relação à figura de vinculação e servem para ligar a criança a esta figura”. (Soares, 2007, p.29).

Quadro 1

Padrões comportamentais dos dois pólos da vinculação

Figura em vinculação (FEV). Comportamentos que visam:	Figura de vinculação (FDV). Comportamentos que visam:
<ul style="list-style-type: none"> • Base segura (Bowlby, 1988) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sucesso reprodutivo (Keller, 1988)
<ul style="list-style-type: none"> • Proteção física e psicológica (Bowlby, 1958, 1988; Bretherton, 1992; Bornstein, Hahn, Joan & Haynes, 2011): <ul style="list-style-type: none"> - Segurança; - Conforto; - Manter a própria sobrevivência; - Manter proximidade com a FDV. • Explorar o mundo circundante 	<ul style="list-style-type: none"> • Proteção/Continuidade evolutiva (Bowlby, 1969/1982): <ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a sobrevivência da prole; • Garantir o sucesso reprodutivo.

O quadro “Padrões comportamentais dos dois pólos da vinculação”, elaborado através de revisão na literatura, demonstra que a FDV, com um padrão comportamental que segue a lógica “custo-benefício”, busca através da FEV alcançar o sucesso reprodutivo (Keller, 1988,

p. 11); já no polo oposto, para a figura em vinculação, a figura de vinculação funciona como uma base segura: busca proteção física e psicológica – segurança, conforto.

Relativamente ao último argumento defendido no ponto anterior (de Sprinthall e Collins, 2003), podemos citar Bowlby e Ainsworth como autores clássicos que inicialmente trataram deste alvo: a tarefa dos pais de dar continuidade às aprendizagens adquiridas entre a infância e etapas posteriores a esta. O autor defende que a parentalidade bem sucedida é a base para a saúde mental daqueles que estão dependentes dela⁹. Um fator assinalado como uma boa parentalidade é o tempo direcionado aos filhos e a atenção dada a estes (Grinker, 1962, Offer, 1969, citados por Bowlby, 1988). A base segura para uma criança e um adolescente funciona como uma garantia de que ele poderá explorar o seu mundo circundante e que quando decidir regressar, será bem acolhido a nível físico e emocional: quando angustiado encontrará conforto, quando assustado, encontrará tranquilização (Bowlby, 1988, 1977). Esta é uma característica definida como central no conceito de parentalidade assertiva significada pelo autor. Então, podemos dizer que, a continuidade está relacionada ao futuro modelo de funcionamento interno do indivíduo que possivelmente será o resultado da forma como a figura prestadora de cuidados se dispõe (ou não) a este. Furman, Simon, Shaffer & Bouchey (2002), Bretherton (1999), pactuam com as ideias de Bowlby ao enfatizar que a interação com a(s) figura(s) de vinculação faz com que a criança desenvolva representações mentais¹⁰, essas por sua vez orientam o comportamento da criança. A cognição, o afeto e o comportamento da criança, formados a partir dessa vinculação, dão forma não só ao relacionamento junto dos pais, mas também dos parceiros românticos e dos pares amigos (Bowlby, 1969; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985; Faria, Lima, & Soares, 2013; Furman, Simon, Shaffer, & Bouchey, 2002; Soares, 2007).

Soares (2007) recorda que as pesquisas iniciais em torno da vinculação se alagaram e, com o fundamental contributo de Ainsworth, a partir dos anos 80 os investigadores passaram a focar

⁹ Carvalho (2011), em referência aos estudos de Bowlby dos anos 50, relembra a importância das investigações — empíricas que resultaram no modelo teórico que foi financiado pela Organização Mundial de Saúde — do autor para o entendimento inicial sobre os resultados da privação da figura materna na saúde mental das crianças.

¹⁰ Jongenelen, Carvalho, Mendes e Soares (2007), defendem que essas representações mentais ou modelos internos dinâmicos fomentados nas relações precoces elaboradas de modo inseguro, podem ser reavaliados e mudados a partir das relações, por exemplo, com o grupo de pares.

também as etapas desenvolvimentais posteriores a infância, tirando o foco apenas do comportamento para igualmente colocá-lo na esfera representativa, permitindo assim, “a exploração empírica da transmissão intergeracional da vinculação, que Bowlby (1979) tinha já sublinhado ao considerar que a qualidade da vinculação é transmitida ao longo das gerações, não pelos genes, mas pela microcultura familiar” (p. 17).

1.4.3. Práticas parentais

Muitas investigações têm vindo a incidir sobre a influência que a micro cultura familiar exerce no comportamento desviante dos adolescentes, sendo a delinquência juvenil diversas vezes citada como um produto decorrente de práticas parentais que não alicerçam o bom desenvolvimento (e.g., Bowlby, 1988; Ramírez, 2001; Grusec & Davidnov, 2010; Eisner & Malti, 2015). Então, um fator fundamental que pode ser assinalado neste parágrafo é a própria conduta dos pais. Apesar de não ser possível encontrar, irrefutavelmente, a pedra angular na continuidade das tendências criminosas (Santos, 2016), não se pode deixar de mencionar que a literatura faz referências sistemáticas de aprendizagens disruptivas decorrentes do meio familiar e criminalidade intergeracional (Rowe & Farrington, 1997; McCord, 2002; Carvalho, 2011).

As práticas parentais, como predictoras da delinquência juvenil, foram descritas por alguns autores: pais que cometem crimes de diversa natureza, que consomem abusivamente o álcool, ou que utilizam violência física, psicológica direcionada à sua prole, acabam por dispor de práticas parentais inapropriadas (Gallo & Williams, 2005). Estão sempre presentes nos relatos dos adolescentes detidos, por exemplo, a violência física, negligência, abandono, punições severas vindas da parte dos seus progenitores (Straus, 1994; American Psychological Society, 1997; Gomide, 2003; Loeber; Stouthamer-Loeber, 1998, cit. por Gallo e Williams, 2005). McCord (2002), exara que relativamente às práticas parentais, há três formas destes cuidadores formarem criminosos: 1. através da transferibilidade dos valores da sua própria conduta e do que concordam; 2. não tendo ligação com os integrantes da família; 3. tornando válido o método de imposição de seus desejos aos filhos. Para Bordin e Offord (2000), a partir da perspectiva de Farrington (1995), as crianças com comportamentos antissociais tendem a permanecer antissociais na adultez e estes, por sua vez, tendem a transmitir esse tipo de comportamento aos filhos através de práticas educacionais ineficazes.

Rosando (2013), em menção a um estudo de Pacheco & Hutz (2009), enfatiza que fatores como o consumo de drogas pelo adolescente, por algum familiar, o tamanho do agregado familiar, a delinquência por parte de algum familiar, as práticas parentais inadequadas como castigo ou privações de diversas natureza, foram apresentados como preditores da perturbação do comportamento na infância e adolescência.

1.4.4. Atividades de tempo livre e suporte parental

As atividades de tempo livre têm uma particular importância na infância e na adolescência, conforme diversos autores. Segundo Bonato (2006) a investigação em torno das atividades de tempo livre dos adolescente tem se mostrado relevante para a reflexão sobre os efeitos que estas causam no seu desenvolvimento holístico, onde esta reflexão visa minimizar os problemas vividos nos locais de inserção destes jovens. Codina (2002) pontua que a experiência relacionada às atividades de tempo livre pode abrir caminho para efeitos positivos ou negativos no desenvolvimento global destes indivíduos: uma das consequências positivas relaciona-se ao papel essencial que estas atividades têm no desenvolvimento da percepção de si — pois contribui para a promoção da auto-realização do *self* e esta por sua vez influencia o autoconceito. Outro ex., as atividades extracurriculares organizadas — programas pós-escola, programas de aprendizagem que são oferecidos, por ex., por bibliotecas e museus — são perspectivadas como fundamentais para um desenvolvimento positivo; podem melhorar as oportunidades de vida, promovem competências psicossociais e académicas dos adolescentes, diminuindo a exposição destes a ambientes que fomentam riscos diversos e comportamentos problemáticos (Vandell, Larson, Mahoney, & Watts, 2015). Os últimos autores referenciados fazem um relevante apontamento a respeito dos contributos que Eccles e Gootman (2002) geraram através de um relatório sobre programas comunitários que promovem o desenvolvimento juvenil, no qual numeraram, dentre outros, os seguintes benefícios: segurança física e psicológica, relação de suporte com os funcionários participantes do programa, sentimento de valorização por ser membro de um programa, comportamentos pró-sociais e desaprovação por comportamentos desviantes e antissociais, oportunidade de participação ativa, construção de habilidades físicas, sociais, psicológicas e intelectuais. No entanto, o alcance das consequências negativas são maiores, estas podem afetar, não só o indivíduo, mas também a sociedade em que este se insere: se o

adolescente não utiliza este tempo de forma proveitosa, seu desenvolvimento integral pode ser afetado negativamente e pode ocorrer o culminar de comportamentos não normativos e de risco (Kivel, 1998; Zamora, Toledo, Santi, & Martinez, 1995, cit. por Bonato, 2006).

Já as sinuosidades da falta de acesso à cultura e ao lazer, combinados com práticas parentais desajustadas, também podem delinear resultados contraproducentes. A organização de atividades, por ex., em comunidades pode variar de acordo com a classe social, o que demonstra que o acesso e a oportunidade de participar em programas extracurriculares de qualidade é desigual (Vandell, Larson, Mahoney, & Watts, 2015). Adolescentes de classe social baixa, e.g., da América Latina, que não têm acesso a espaços recreativos em seus bairros, lazer para eles pode ser apenas ir jogar futebol na rua durante todos os finais de semana (ou até mais dias durante a semana), com uma bola murcha (Abramovay; Castro, Pinheiro, Lima, & Martinelli, 2002). As práticas dessas atividades recreativas, em média, ocorrem com os pares amigos ou com qualquer outro indivíduo que surja repentinamente no local elegido pelo grupo e que queira compartilhar daquele momento de lazer — o que pode levar o adolescente a associar-se a indivíduos de inúmeras condutas comportamentais. No âmbito parental, relativamente a estes efeitos negativos, investigações apontam existir uma associação entre práticas parentais pouco consistentes e eficientes e, por ex., comportamento delinquente nos filhos. A probabilidade dos pais que têm filhos em conflito com as normas impostas pela sociedade exercerem suas funções de forma incoerente, inadequada e de não saber quais são as atividades e com quem os seus filhos estão diariamente, é elevada (Bordin & Offord, 2000). Em direção à não ciência dos pais em relação às atividades dos seus filhos, Sutherland defende, na teoria da associação diferencial, que a transgressão a lei pode estar relacionada com a ruína da família em fornecer regras ao jovem e em paralelo a isto, pode ocorrer uma associação, fora de casa, com outros delinquentes (1966, cit. por Pasquali, Pinheiro, & Lima, 1987).

Bronfenbrenner, ao longo de décadas de investigação, destacou algumas das questões que foram tratadas nesta seção aqui presente, que incidem em elementos do exossistema, e.g., importância do acesso a serviços comunitários — que inclui acesso a atividades extracurriculares de qualidade. Outros elementos constituintes dos sistemas que foram listados por Bronfenbrenner ganharão destaque nas seções 3.2; - 3.2.1; - 3.2.2; - 3.2.3.

1.5. Exossistema e Macrossistema

O exossistema inclui estruturas específicas da sociedade onde o indivíduo em desenvolvimento não está contido diretamente, mas que suas influências incidem sobre os ambientes imediatos em que este está inserido, sendo, portanto, estruturas em que a pessoa não participa diretamente, mas que influenciam e/ou determinam o que acontece no contexto proximal, o que por sua vez opera uma influência no desenvolvimento deste indivíduo (Bronfenbrenner, 1977, 1986). O autor do modelo (Bronfenbrenner, 1986) identifica três exossistemas, das sociedades industrializadas, susceptíveis de afetar o desenvolvimento do indivíduo, por sua forte influência sobre os processos familiares: o primeiro, o local de trabalho dos pais, o segundo, a rede de apoio social, e o terceiro, as influências da comunidade no funcionamento familiar. Portanto, o desenvolvimento do sujeito pode ser afetado, por ex., pelo bairro e vizinhança, as amizades, rede de apoio social (Bronfenbrenner, 1977, 1986).

O macrossistema é definido como um padrão global de crenças, costumes, riscos, oportunidades, recursos materiais, formas de governo, estilos de vida que determinada cultura ou subcultura partilham, ou seja, um modelo societal (Bronfenbrenner, 1977, 1986, 1994, 2004).

Nas próximas seções serão evidenciados alguns elementos dos exossistema e macrossistema: amizades, trabalho dos pais, expectativas sociais, contexto social e cultural com aspectos influenciadores dos Eus Possíveis.

1.5.1. Adolescência e contexto societal

A etapa desenvolvimental da adolescência ultrapassou os limites da insignificância dentro da sociedade, ao atingir um estatuto de relevância ao nível das investigações e da economia. Com o seu avanço, enquanto seres socialmente ativos, surgiram também novas expectativas e/ou exigências relacionadas a esta etapa desenvolvimental. Expectativas que incluem, por ex., maiores competências sociais, uma maior autonomia relativamente aos pais (Fleming, 1993; Jongenelen, Carvalho, Mendes, & Soares, 2007), maior conhecimento de si, idealização de projetos futuros (...).

Podemos citar uma competência junto dos pares amigos que considera-se relevante na etapa adolecer: a social. Apesar de não existir uniformidade na definição desse construto, Vaz (2012), a referir Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn (2006), conceituou-a da seguinte maneira:

A capacidade de estabelecer relações interpessoais e de desenvolver interações positivas através da comunicação, diálogo e debate; da empatia; da participação; do autocontrolo e conformidade; da responsabilidade; do respeito pelas regras sociais e pelos outros; da iniciativa e assertividade; da cooperação e entajuda; da partilha; da argumentação, negociação e cedência; da resolução de conflitos; do respeito mútuo e reciprocidade, entre outros.

A família está na base do desenvolvimento social do ser humano, contudo, esta socialização emerge também, da interação junto dos pares amigos (Wagner, Falcke, & Duarte, 1997). Os pares parecem funcionar como um porto de conforto e auxílio a nível psicológico, sendo central, para o adolescente, a percepção de pertencimento ao grupo de pares¹¹ (Jongenelen, Carvalho, Mendes, & Soares, 2007, p. 103).

A importância dos estilos parentais na construção da competência social tem sido esmiuçada por alguns estudiosos (Pacheco, Teixeira, & Gomes, 1999). Arón e Milicic argumentam que o estilo da dinâmica familiar, as crenças, os valores e a forma como o indivíduo adolescente percebe e dá significância a estes factores são relevantes na

¹¹ Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2007, em observância aos estudos de Fuligni & Eccles, 1993; Meeus et al., 2005, defendem, relativamente aos adolescentes, que “é com os pares que se ensaiam formas de ser, estar e pensar mais diferenciadas, ao mesmo tempo que se esboça e valida o sentido de identidade pessoal” (p. 105).

formação das habilidades sociais (1994, citados por Pacheco *et al.*, 1999).

A classe adolescente passou a ser destacada na sociedade, não apenas a nível de suas habilidades; sua força a nível económico dentro desta, também floresceu. A evolução seguiu e, para Almeida (2003), os adolescentes passaram de um estatuto nulo dentro da sociedade, uma vez que não existia esta etapa, para um grupo social com alta força, a falar economicamente, devido ao seu grande poder de compra. A tartar da relevância do dinheiro para a classe adolescente, em resposta à questão “O que é o dinheiro para os jovens?”, Almeida (2003) pontua que este é uma forma de comunicação usual. O dinheiro significa *status* e poder. “O dinheiro constitui em muitas famílias o centro de todas as preocupações, levando os jovens a considerá-lo como um deus que se adora ou como o sal da vida, o objetivo de todos os atos” (p.18). Essa importância é proeminente, por exemplo, em culturas urbanas pobres (e.g., favela) de países como o Brasil e pode ser demonstrada em comunicações simbólicas, elaboradas através de músicas que são valorizadas por jovens destes contextos. Em virtude desta valorização excessiva ao dinheiro, surgem letras com padrões similares ao dos excertos subsequentes:

“Bolso esquerdo só tem peixe (nota de cem reais),
E o direito tá cheio de onça (nota de cinquenta reais),
Ai meu deus como é bom ser vida loka,
Vem pro baile funk que tá tendo ousadia e álcool,
De carrão, de motona
O bagulho te impressiona,
Saca o malote, joga na mesa,
Que diferença que faz uma grana,
Tá ligado, ei balconista,
Quanto que custa você na minha cama (...).”

Mc Rodolphinho

“A história começou assim,
Vi os vida louca contando dindim,

Um rapper gringo embrasar no plim plim,
Vou escrever uma história pra mim assim,
Vou visitar esse shopping, adquirir umas peças da Oakley,
Lançar um carro nome Amarok, um tênis Nike de modelo
Shok,
Adquirir Calvin Klein, a Tommy, a Lacoste (...)

Mc Rodolpho

“No camarote do patrão é que a noite vai embrasar
É vários lança, redbull, se quiser pode lançar.
As mina fica cercando, tudo instigando o bonde
Cheirinho de 212 as novinhas sentem de longe (...)

Mc Marcellly

“E no final quero geral descontrolado
Aonde 10 mil vai, no mesmo tempo vem
Claro que é São Paulo, capital das notas de cem (...)

Mc Daleste

Quando esta importância ao dinheiro é dada por adolescentes inseridos em contextos de vulnerabilidade social, em conjunto com a escassez de recursos de diversa natureza — e.g., materiais, económicos — que estes enfrentam, pode ocasionar inúmeros resultados e um dos possíveis que podem ser assinalados, é a delinquência juvenil. As causas sociais da delinquência juvenil, além das que já foram previamente referidas, que afetam diretamente a estrutura familiar, está frequentemente, correlacionada com as consequências da crise económica — desemprego, por exemplo — , com a ruína dos valores éticos, desestruturação das famílias, incentivo cada vez mais frequente a uma sociedade consumista e que visa

fundamentalmente o imediatismo nas respostas prazerosas (Almeida, 2003). E estas consequências, por sua vez, influenciam o desenvolvimento global do indivíduo.

1.5.2. Labor parental, contexto físico, social, económico familiar e suas influências

McCord (2002) defende que o meio físico e a condição social e económica dos pais influenciam o desenvolvimento dos filhos. O não conhecimento das atividades que os filhos estão envolvidos, pares delinquentes e problemas de organização na comunidade em que o indivíduo está inserido, parecem potenciar os delitos. Pesquisas que avaliam o comportamento delituoso e os que resultam em prisão, demonstram que, frequentemente, a taxa de criminalidade é mais elevada onde o nível económico é mais baixo e onde há, por ex., maiores índices de repetência ou desistência escolar.

O desemprego dos membros de famílias inseridas em contextos de vulnerabilidade social pode estar relacionado a vários aspectos, dentre eles, a discriminação espacial, baixo nível de habilitações literárias e, conseqüentemente, a falta de especialização profissional. Uma pesquisa que visou avaliar se existiam diferenças ao nível de remuneração entre trabalhadores, do Rio de Janeiro, com aspectos semelhantes, que se diferiam apenas pelo facto de serem moradores ou não moradores de favelas, demonstrou que a renda destes primeiros se situava abaixo da dos que não tinham a sua localização nesta região heterogênea. A mesma pesquisa verificou que o nível de analfabetismo entre indivíduos adultos residentes em favelas — que incluía adolescentes — (10%) ultrapassava três vezes o dos não residentes em favelas (3%). A proporção de indivíduos com escolaridade inferior a 8 anos representava 82% da amostra total de moradores das favelas, enquanto que a percentagem destes mesmos moradores que frequentavam ou que tinham concluído o ensino superior, foi de apenas 2%. A disparidade, relativamente à escolaridade, entre moradores e não moradores de favelas é melhor demonstrada na tabela abaixo.

Tabela 1
Escolaridade de moradores e não moradores de favela

	Favela	Não-Favela	Rio de Janeiro
Escolaridade dos Adultos			
Analfabetismo (maiores de 15 anos)	9,8	2,8	4,0
Escolaridade média (maiores de 25 anos)	5,2	9,1	8,5
Grau de escolaridade (maiores de 25 anos)			
Analfabetos	12,5	3,8	5,1
1 a 3 anos	18,7	7,4	9,2
4 anos	20,6	14,1	15,1
5 a 7 anos	17,8	8,5	9,9
8 anos	13,0	12,6	12,6
9 a 10 anos	4,6	5,1	5,0
11 anos	10,6	24,0	21,9
12 anos ou mais	2,2	24,5	21,0
Crianças			
Analfabetismo (10 a 14 anos)	3,2	1,3	1,8
Frequência escolar (7 a 14 anos)	94,3	97,6	96,8
Proporção com 2 ou mais anos de atraso (10 a 14 anos)	19,7	9,8	12,1
Atraso médio	1,4	0,8	1,0

Fonte: Tabela construída pelo IETS a partir do Censo 2000

Retirado de Pero, Cardoso & Elias, 2005, *IUPERJ*, 20050301, p. 7.

Os investigadores também constataram que as taxas de desemprego e a média de hora laboral eram maiores para os que experienciavam a favelização, mesmo que durante a mensuração se tenha tido o domínio sobre aspectos como as habilitações literárias e a idade (Pero, Cardoso, & Elias, 2005).

Seguindo o sentido de estudos do âmbito sociológico — que sugerem que os estudantes são aconselhados pela maior parte dos adultos — se um adolescente tiver pais trabalhadores não qualificados, ele estará apto para exercer trabalhos similares a esses; as áreas profissionais preferidas pelos adolescentes refletem a extensão com que estes se identificam com seus pais, sendo assim, as escolhas dos adolescentes podem ser influenciadas pela identificação com os pais (Sprinthall & Collins, 2003). Um estudo demonstrou que indivíduos do sexo masculino, quando identificados com os pais, tendem a realizar trabalhos técnicos, quando identificados com a mãe, a tendência se mudava para a realização de atividades que requeriam capacidades linguísticas; pouco dos indivíduos que demonstravam identificação com um ou ambos os pais, manifestavam complicações na escolha profissional

(Sprinthall & Collins, 2003). Neste sentido, não só pela identificação com as figuras prestadoras de cuidados, mas também pela falta de oportunidade de acesso tanto a serviços públicos quanto a privados, se torna quase que normativo a reprodução de desigualdades, em sentido lato, em contextos de vulnerabilidade social.

Questões que vêm enlevar “adolescência e identificação” também têm sido tratadas por alguns autores, como os que foram elegidos para destaque do ponto a seguir.

1.5.3. “Os Eus Possíveis

Markus e Nurius (1986), ao conceberem o modelo dos eus possíveis (EP) “*Possibles selves*” o definiram como sendo representações que o indivíduo faz do eu no passado e abarca representações do eu no futuro. Os EP foram definidos como partes integrantes do autoconceito e que são representados pelos eus que o indivíduo poderá se tornar, pelos que ele deseja se tornar e pelos eus que este tem medo de vir a torna-se (Ruvolo & Markus, 1992). Os EP surgem, então, a partir dos conteúdos do autoconceito, no entanto, Lee e Oyserman (2012) esclarecem:

Enquanto que a definição atual de autoconceito se concentra em quem a pessoa é agora, os possíveis eus concentram-se no futuro e permitem um aperfeiçoamento/crescimento pessoal. Eles oferecem a chance de experimentar e tentar vários potenciais futuros (“Talvez eu seja um professor ou talvez eu seja uma enfermeira. Como seria? Tornar-se professor ou enfermeiro? Como eu chegaria lá? Quais são os estágios e obstáculos ao longo da caminho?”).

Os eus possíveis têm sido considerados por alguns autores como parte integrante das tarefas desenvolvimentais que envolvem os adolescentes (Pereira, 2014). Estas tarefas são diversas, podendo ser destacada, a título de exemplo, a construção de uma identidade própria (Arnett, 2000). Ferreira (2013), ao referenciar os contributos de Chickering (1993) a partir das perspectivas científicas de Erikson (1959), Maria (1966) e Josselson (1987), enfatizam, dentre outros, o seguinte atributo que também faz parte da construção de uma identidade que contém um consistente sentido de *Eu*:

Sentimento de si próprio, num contexto social, cultural e histórico: a identidade emerge de uma história e herança cultural, contribuindo estes fatores para autodefinição do indivíduo. A consciência clara de si próprio, num contexto cultural, histórico e social, permite ao indivíduo localizar-se neste contexto particular, nestes valores e tradições.

Relativamente à estruturação da identidade, em observância aos trabalhos de Erikson 1968, 1989; Marcia, 1987, Jongenelen, Carvalho, Mendes e Soares, 2007, recordam que durante um período, a sociedade confere um espaço ao adolescente para que este encontre respostas positivas para algumas questões, a saber, “quem sou eu?” , “o que é que eu quero ser e fazer da minha vida?”, após este período, existe a expectativa de que o indivíduo, em uma gama de opções, faça certas escolhas ligadas ao seu futuro labor, à escola, família e escolhas de ordem afetiva — sendo que a experimentação negativa desta série de opções pode originar uma identidade equacionada de forma não tão coerente com estas expectativas (sociais). É a partir dos seus ensaios com as figuras de vinculação, com os pares amigos, professores que o adolescente inicia a reflexão sobre sua identidade e principia o empenho em projetos de vida, sendo que os “padrões de valoração destes elementos constituem importantes fontes de regulação e validação comportamental para os adolescentes” (Jongenelen, *et al.*, 2007, p. 103). Neste seguimento, do sentimento de si e das interações emerge a configuração da identidade do adolescente. Este sentimento em contextos sociais vulneráveis, parece, em alguns casos, desempenhar uma função disruptiva: por exemplo, alguns adolescentes e jovens que vivem em favelas parecem desenvolver sentimentos de um “si” pertencente aos costumes e valores de organizações ligadas ao tráfico, esta identificação opera mais fortemente nestes indivíduos destas etapas desenvolvimentais e mostram emergir da aspiração em fazer parte de algo que denote poder¹² (Rodriguez, Ferreira, & Arruma, 2012).

Então, estes contextos histórico, social e cultural, e as experiências provenientes destes meios influenciam a formação da identidade, como previamente citado (e.g., Ferreira, 2013), e influenciam também os EP, mesmo sendo ativa a participação do indivíduo no seu próprio desenvolvimento (Markus & Nurius, 1986). Então, os EP sofrem influências tanto individuais — onde o indivíduo tem o monopólio da decisão em construir ou não uma variedade de EP —, quanto sociais — uma grande parte dos eus possíveis podem ser o resultado de comparações sociais prévias onde, por exemplo, os pensamentos, comportamentos, foram

¹² Nestes locais as facções criminosas que estão sempre em disputa pelos pontos de venda de drogas, dominam uma determinada área, delimitam os locais que podem ou não ser acessíveis. O sentimento de ser de um território (A ou B), pode despertar no sujeito uma sensação de poder, respeito e reconhecimento (Rodriguez, Ferreira, & Arruda, 2012).

confundidos com os dos seus próximos que são significativos (Markus & Nurius, 1986). Um exemplo possível desta influência social que pode ser citado são as teses que enlaçam a baixa renda familiar de jovens estudantes, a menor probabilidade destes indivíduos fomentarem EP orientados para alcançar o sucesso escolar, devido à escassez de exemplos de superação de obstáculos em seus contextos (Lee & Oyserman, 2012). Relativamente à componente individual, autores sugerem as representações específicas — que envolvem elementos para a ação: cognição e do afeto — de um indivíduo sobre os EP como determinantes dos sentimentos, por exemplo, de controlo, eficácia, competência, tendo estas construções, impacto no seu comportamento (Ruvolo & Markus, 1992).

1.6. Síntese final

Ao longo do tempo, as perspectivas redutoras da adolescência, como um período intrinsecamente conturbado, foram sendo desmitificadas através das constatações feitas por diversas áreas do conhecimento científico — psicologia, antropologia (...). As provas empíricas começaram a evidenciar que tanto os fatores internos quanto os externos influenciam o desenvolvimento, que o indivíduo não pode ser entendido como uma unidade básica, como um SU; seu desenvolvimento não deve ser analisado apenas como sendo o fruto de um resultado individual, mas como um contínuo progresso que sofre influência de diversos fatores, a saber, contextuais — cultura, subcultura, nível socioeconómico, local de inserção — , biológicos, psicológicos. Os resultados da vulnerabilidade social — e.g., pobreza, baixo nível socioeconómico familiar, falta de acesso a educação de qualidade, cultura, lazer — devem ser analisados para que sejam traçados paradigmas explicativos efetivos acerca do desenvolvimento do adolescente, em situação de risco.

Logo, para que o entendimento acerca do desenvolvimento humano seja eficaz é fundamental que também se leve em consideração o contexto de inserção social dos indivíduos, as atividades realizadas nestes contextos, ou seja, todos os processos interligados neste desenvolvimento — familiares, escolares, culturais, etc. O social e o individual devem ser pensados e analisados como um conjunto.

Neste sentido, modelos de autores como Bronfenbrenner se apresentam como fundamentais para a análise profunda do desenvolvimento de um ser humano ativo, que

influencia e é influenciado pelos ambientes circundantes.

Finalizamos aqui, com a indicação de que no próximo capítulo serão trazidos à clareza os locais de inserção dos participantes deste estudo.

Capítulo II - Enquadramento Metodológico

O presente estudo empírico teve como fulcro compreender e descrever alguns aspectos ligados ao desenvolvimento (passado e atual) de adolescentes inseridos em contextos de vulnerabilidade social, com vista a, futuramente, delinear métodos realistas para a intervenção junto destas populações. Nossa “lupa” esteve posicionada em algumas experiências que ocorreram ao longo do desenvolvimento destes adolescentes.

Com vista a cumprir o objetivo proposto, realizou-se uma entrevista semi-estruturada com cada um dos participantes, ainda se valeu de uma inserção *in loco*: observou-se os participantes em uma atividade desportiva e fez-se visitas em seus contextos de inserção (comunidade) ao longo de quatro meses. Um maior detalhamento das observações será dado no ponto seguinte.

2.1. O observador no campo de observação: os contextos de desenvolvimento dos participantes

A pretensão inicial desta investigação era de tentar entender quais as diferenças desenvolvimentais entre os adolescentes que se envolvem com o crime e os que não se envolvem com esta atividade. No entanto, as dificuldades que se colocaram ao interesse de entrevistar os adolescentes envolvidos com o crime foram colossais, devido ao medo que seus “gerentes” tinham em serem investigados e descobertos. Por mais que deixássemos claro que o trabalho estava sendo feito por uma estudante da Universidade de Coimbra, que ligação alguma tinha com a polícia, eles temiam e ameaçavam se o interesse persistisse. Um dos contatos que se dispôs em colaborar na recruta de adolescentes envolvidos com atividades ilegais, morava em um dos locais onde foram realizadas algumas das entrevistas com os adolescentes não envolvidos com o crime. Ao conversar com dois jovens conhecidos seus, um de 13 anos e o outro de 17 anos, os convidou a serem participantes do estudo, estes foram fazer o pedido junto de um dos seus “gerente” e este lhes respondeu: Não, não quero ninguém aqui dando entrevista! É melhor tanto para vocês, quanto para o amigo de vocês! É melhor para todo mundo”.

Relativamente aos locais onde foram realizadas as entrevistas, buscaremos descrever os contextos sociais de uma favela que caracterizamos como “A” e de outra que nomeamos como “B”, favelas que estão localizadas, respectivamente, no estado de São Paulo, Brasil, e no estado do Rio de Janeiro, Brasil. Na caracterização da favela “A” incluiremos uma entrevista realizada com a fundadora de um projeto social que envolve adolescentes e futebol.

2.1.1. Favela “A” - São Paulo

A favela que entramos em contato, integra um complexo de favelas e suas construções está firmada nas proximidades de uma das grandes avenidas de São Paulo. Esta favela, como tantas outras, está localizada na zona leste do município de São Paulo, Brasil.

Antes de estudar os indivíduos do local, fomos conhecer em profundidade seu contexto social. Previamente elucidamos que não temos como intenção, aqui, alhear apenas as vulnerabilidades do local escolhido para o presente estudo. Mas, a partir de uma visão etnográfica, transparecer as constatações, ali recolhidas, imbuídas do que não se separa do indivíduo enquanto pessoa humana: sensações, sentimentos.

Entramos, então, diversas vezes nesta favela. Percorremos becos e vielas, desta área urbanas não urbanizada, em diferentes horários. Um dos dias decidimos nos aprofundar em um horário mais tardio: 22h00. Pudemos observar adolescentes nas chamadas bocas de fumo, “operando suas comercializações” — traficando —, crianças com apenas 8/10 anos andando livremente nas ruas sem estarem acompanhadas por uma figura cuidadora. Para nós, que nós que estivemos metade do desenvolvimento em uma cidade pequena, e razoavelmente estruturada, do interior do Brasil e metade em Portugal, mesmo não sendo o tratamento social desigual e injusto — segregação social — um facto desconhecido sobre o Brasil, foi impressionante ver de tão perto pela primeira vez uma realidade escravizada por um sistema mal articulado e opressor.

Devido a grande intensificação do processo de industrialização, em São Paulo, ocorreu em paralelo com o aumento populacional, o aumento habitacional em zonas periféricas — neste período, novas moradias foram construídas em loteamentos não regularizados (Carril, 2006). A falar novamente da favela visitada, as suas construções,

em geral, implementadas a margem de precipícios e rios e as moradias, muitas vezes seguras por pedaços de madeira, em todas as suas fragilidades, pareciam ter sido projetadas apenas para ruírem. No ambiente, havia ausência de serviços primários que um ser humano precisa para subsistir: saneamento básico, água potável, luz, moradia digna. O que vai ao encontro da definição colocada a respeito dessas áreas aglomeradamente ocupadas — favelas/*Slum*¹³ — que tem sido enlaçada a moradias mais pobres, a condições de vida insalubre, local propício para atividades desviantes: crime, abuso de drogas, fonte provável de epidemias para as áreas urbanas, etc (Un-Habitat, 2007). Segundo as diretrizes da ONU, existem dois grandes tipos de favela. Então, podemos afirmar que a favela visitada por nós se enquadra na sua divisão dois: “Favela do desespero” — serviços, em um perspectiva global, em processo de decadência — , pois não existem meios para considerar esta como uma favela da primeira divisão da ONU: “Favela da esperança” — estruturas razoavelmente bem construídas e serviços em processo de desenvolvimento — (Un Habitat, 2007).

Um dos dias em que fomos percorrer a favela, ocorreu um incêndio em suas redondezas. O fato foi noticiado em quase todos os jornais do Brasil e através das notícias soubemos que o corpo de bombeiros estimava que entre 30 e 40 casas haviam sido destruídas. Devido ao fato de as casas serem construídas aglomeradamente, o número de família atingidas foi ainda maior: 60.

2.1.2. Favela “B”- Rio de Janeiro

A favela “B” é umas das que estão localizadas na Zona Norte do Rio de Janeiro. Esta favela está entre as muitas que são consideradas como zonas muito perigosas da cidade e que distribuem drogas para outros locais.

Um dos colaboradores que se dispôs a recrutar adolescentes para o nosso estudo foi um professor de uma das universidades locais, que vem desenvolvendo estudos na área da juventude e desigualdades sociais, além de diversos trabalhos na área de adolescentes em conflito com a lei, etc. Este professor partilhou que experienciou duas

¹³ Designação, norte-americana, para áreas urbanas que abrigam indivíduos de classes social vulneráveis e que pode ser aplicada as favelas do Brasil.

faces opostas de uma mesma história: primeiro como uma criança e jovem que viveu os dilemas de ter nascido e morado durante toda juventude numa das favelas mais violentas da cidade do Rio de Janeiro e depois como pesquisador que debruçou-se sobre estudos urbanos e de produção de desigualdades e iniquidades sociais. Foi também este colaborador que nos deu a conhecer que na favela existem leis próprias, onde a legislação brasileira vigente não é seguida. Quem manda nos morros e formula os pareceres - favoráveis ou não à uma situação - são os chefes de tráfico. Pudemos observar, em um reconhecimento de território no Rio de Janeiro, adolescentes comandados por seus cabeças, portando armas na cintura, à luz do dia, e cuidando da entrada e saída de pessoas de dentro da favela e sub-gerenciando o tráfico.

Um das dessas leis próprias foram-nos contada quando, espontaneamente percebemos que todos os carros que entravam e saíam do local mantinham o sinal de alerta ligados enquanto circulavam e, interrogamos: qual o motivo deste fato está a acontecer? Ouvimos: “quem é morador tem que ligar o sinal de alerta para mostrar que já conhece o ambiente e que não representa perigo às “atividades” aqui realizadas. Certa vez esqueci-me desta regra e com uma arma apontada à cabeça respondi que eu havia me esquecido de obedecer as ordenanças local”.

Estes acontecimentos, que ocorrem no seio de uma cidade turística, é semelhante ao que é constatado em alguns povos primitivos existentes em cidades pouco conhecidas deste mesmo país. No norte do Brasil, em Roraima, quando um indivíduo alheio a certas tribos indígenas surgem, muitas vezes de barco, sem terem anunciado a sua presença a um gestor do local, atiram flechas. O risco de morte pelo não conhecimento destas regras territoriais, são enormes. Em locais como o Rio de Janeiro, o próprio aplicativo para condutores, GPS, indica, quando se entra em certos locais: “zona com risco de morte”. Sendo já noticiado indivíduos que perderam a vida por entrar nestes locais sem terem, de alguma forma, informado previamente sua presença. Podemos traçar, então, um continuum, quase que ilógico, entre subculturas de uma sociedade dita desenvolvida e uma tribal.

2.2. Detalhamento da metodologia global do estudo

Devido ao interesse em observar, atentamente, os contextos de inserção dos participantes, para entender de forma profunda e real as suas vivências e realidades sociais, esta investigação enquadra-se no âmbito das de natureza qualitativa que visa a descrição, compreensão e interpretação dos fenómenos. Por considerar pertinente a tese, defendida por Yin (1994), de que as provas que resultam de casos múltiplos são consideradas mais robustas, optou-se por utilizar o método de estudo de casos múltiplos.

2.2.1. Participantes

Participaram desta investigação quatorze indivíduos, sendo treze do sexo masculino e um do sexo feminino, com as idades compreendidas entre os 12 anos e 17 anos de idade. O acesso aos participantes ocorreu através da rede informal de contatos da investigadora. Em São Paulo, as entrevistas com 11 adolescentes foram realizadas após a proximidade estabelecida com a fundadora do projeto social “X” e através da sua conceção de autorização. Concernente aos participantes do Rio de Janeiro, com referência ao descrito acima, apenas se altera o projeto social.

Relativamente às figuras parentais, apenas três dos participantes viviam com ambas as figuras, onze dos participantes viviam apenas com a mãe e irmãos:

Origem	Participante	Sexo/ Género	Idade	Habitação	
Rio de Janeiro	RJ 1		M	13	Pai e mãe
	RJ 2		M	13	Mãe e 3 irmãos
	RJ 3	F		14	Mãe e 3 irmãos
São Paulo	SP 1		M	12	Mãe, padrasto e 2 irmãos
	SP 2		M	16	Mãe e 2 irmãos
	SP 3		M	15	Mãe e 2 irmãos
	SP 4		M	14	Mãe, pai e irmã
	SP 5		M	13	Mãe, pai e 4 irmãos
	SP 6		M	13	Mãe e padrasto
	SP 7		M	16	Mãe e esposa
	SP 8		M	16	Mãe e padrasto
	SP 9		M	17	Mãe e 4 irmãos
	SP 10		M	14	Mãe e 3 irmãos
	SP 11		M	13	Mãe, padrasto e irmãos

2.2.2. Instrumentos e recolha de dados

2.2.2.1. Questionário sócio-demográfico

Elaborou-se, especificamente para este estudo, uma ficha, a fim de caracterizar os participantes, por ex., em termos económicos, sociais, a título de exemplo a idade, género, habilitações literárias (pessoal e dos pais). Valeu-se ainda, de questões relacionadas ao uso de drogas ilícitas (pelo próprio, por algum familiar), problemas graves com a justiça (do próprio, de algum familiar), a título de exemplo a idade,

gênero, habilitações literárias (pessoal e dos pais). Tentou-se, por meio do questionário, captar alguns elementos do microsistema e do exossistema, conforme apontado pela teoria.

Nosso levantamento permitiu-nos perceber que os cuidadores de todos os indivíduos exerciam trabalhos não qualificados, nenhum destes possuía, na área acadêmica, o nível superior (possuíam habilitações literárias majoritariamente abaixo do ensino fundamental (ensino básico). Os cuidadores de 6 participantes, até ao levantamento de dados do estudo, estavam desempregados. Já os participantes, estavam quase todos no ano de escolaridade esperado (apenas 2 participantes tinham a escolaridade atrasada dois anos).

Referente ao envolvimento do próprio ou de algum familiar com problemas graves com a justiça ou com o uso de drogas ilícitas, nenhum dos participantes relatou ter tido problemas desta natureza, no entanto, mais da metade dos participantes relatou o envolvimento de pelo menos um familiar (e.g., pai, mãe, tios, primos) com estas atividades (problemas com a justiça, uso ou tráfico de drogas — o relato dessa última atividade ilícita surgiu espontaneamente).

2.2.2.2. Entrevista Semi-Estruturada

A entrevista, que teve uma essência semi-estruturada, foi elaborada, especificamente para este estudo, com base na revisão sistemática da literatura. As narrativas foram acedidas através de dois eixos norteadores: Eixo 1 - Características da pessoa e experiências de vida; Eixo 2 - Interações familiares, objetivos futuros, visão do mundo.

As entrevistas ocorreram nos períodos de Outubro de 2016 e Janeiro de 2017, em uma favela em São Paulo e uma no Rio de Janeiro, depois da explicação dos objetivos do estudo e da obtenção do consentimento dos participantes e de seus responsáveis. A duração dos discursos esteve marcada entre os trinta e os quarenta e cinco minutos e estes foram gravados em formato de áudio, individualmente com cada um dos participantes.

A realização da entrevista seguiu as recomendações de Bourdieu. Segundo este autor, para surgir na entrevista achados invulgares, é necessário que esta proporcione

conforto ao sujeito, assim este expõe, sem embaraços, a sua vida ao investigador; o pesquisador falar a mesma linguagem do entrevistado, sempre que possível, também faz parte das sugestões do autor acima citado (1999, cit. por Quaresma, 2005).

2.3. Análise de dados

Numa primeira fase, as entrevistas foram ouvidas, posteriormente transcritas, lidas e relidas, para então ser analisado, em profundidade, cada um dos discursos dos participantes.

Assim como a realização da entrevista, a transcrição também se pautou nas diretrizes de Bourdieu: a consideração de externalizações como os gestos, sorrisos, tom de voz do indivíduo participante, é parte fundamental da metodologia da investigação (1999, cit. por Quaresma, 2005).

Subsequentemente, utilizou-se uma diretriz relacionada à análise de conteúdo — análise embasada, maioritariamente, nos contributos da *contagem frequencial* (Ghiglione e Matalon, 1992). Pautados na orientação de Ghiglione e Matalon (1992), apresentou-se, nas análises, partes das conversações dos adolescentes.

Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

3.1. Apresentação de um dos contextos sociais dos participantes

Para uma melhor compreensão acerca dos acontecimentos que, em média, ocorrem ao longo do desenvolvimento de adolescentes inseridos em contextos de favelas, iniciaremos a apresentação dos dados, através de uma entrevista realizada com a fundadora de um projeto social “X”, que envolve os adolescentes de São Paulo, que fizeram parte deste estudo.

Projeto Social “X” – São Paulo: educação social na favela através do futebol

K. É uma educadora social que decidiu, aos dezassete anos, iniciar um projeto social com algumas crianças e adolescentes da comunidade onde vive. Pela extrema relevância de cada palavra relatada, decidimos não alterar as declarações expostas na entrevista que se segue.

O projeto teve início devido a necessidade de existir um projeto social no bairro. O menino que me pediu para iniciar o projeto infelizmente está preso - o G. -, ele pediu porque eu era a única “menina” que jogava bola no bairro. Ele se identificou e falou: “tia k., porque por vc não começa dar treino?” Então, eu pensei: eu dar treino? A partir desse momento passei a enxergar a necessidade dos meninos e fui pedir apoio ao Cedeca (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente). Eles já tinham outras atividades com adolescentes, menos com o futebol. O Cedeca me apoiou com o material - apitos, coletes, bolas -, disseram que não tinham verba para me pagar e mesmo assim eu topei. Assim o projeto teve início em meados do ano 2000. Os treinos eram só aos domingos, porque eu trabalhava no Banco do Brasil de Segunda à Sexta, no sábado eu jogava bola e no domingo me encontrava com eles. Foi um desafio grande, mulher, no futebol, em um bairro de periferia, ninguém aqui via mulher no futebol.

No início do projeto, haviam muitos adolescentes indisciplinados. Eu levava dinheiro na bolsa para lanchar, quando ia procurar o dinheiro já não estava mais na bolsa porque eles tinha pego. Demorei até conseguir ganhar a confiança do time e disciplinar eles. Eles viram que eu estava tendo amor e foram me ouvindo.

Alguns dos meninos que já passaram pelo projeto ao longo desses anos não tiveram um destino legal: uns já morreram, outros estão presos, alguns já são pais novos, outros graças a Deus estão bem. Dois são jogadores profissionais, um deles joga em Goiás e quando deu uma entrevista falou em mim. Tem outro que joga em um time famoso.

O objetivo do projeto não é tornar os adolescentes profissionais, mas ensinar para eles a disciplina, o respeito e a cidadania. O maior objetivo é tirar a criança e o adolescente das drogas e da violência, proporcionar um lazer, trabalhar a disciplina, a cidadania, o respeito, incentivar eles nos estudos. O esporte te ajuda criar bons hábitos de alimentação. O lema do projeto é: bom de bola, bom de escola. Por isso, o critério para entrar no projeto é estar na escola e ter notas razoáveis.

O futebol é um meio de atrair eles, porque é algo que eles gostam e se envolvem de coração, de corpo e alma. E, através do futebol é possível trabalhar muitos valores humanos. Através do meu estudo e prática percebi que o futebol envolve muito mais do que esperamos ou imaginamos. Para mim, vamos supor, de 100 crianças que treinam comigo, eu salvando duas do crime já está muito bom e isso me dá forças para continuar. Infelizmente no nosso contexto social existem muitos problemas relacionados à violência e drogas, então, meu objetivo é ir na contramão desta realidade - o projeto é contra isso. O tempo que o adolescente está comigo, é o tempo que ele não tem tempo para pensar em entrar no mundo crime. Em média, frequentam o projeto umas 35/40 crianças. Onde essas crianças estariam? Os finais de semana quando temos os jogos e os treinos, onde eles estariam se não existisse este projeto? Duas vezes por semana eles estão treinando comigo.

Sinto muita falta de apoio, infelizmente ninguém liga com nada, porque até mesmo os pais não os apoiam. Final de semana passada nós fomos campeões, você olhava para arquibancada e não tinha um pai apoiando seu filho. Eles não têm apoio desde casa, eles me vêem muito como mãe, como tia, como professora, como amiga. Eu falei para eles que mesmo que os pais não os apoiem, eu sempre vou estar apoiando eles. A Cedeca me ajudava com lanche no início (agora já não me apoiam em nada), porque haviam meninos que iam para o treino sem uma alimentação adequada e passavam mal. Hoje para solucionar este problema, eu peço pães do dia anterior quando estamos indo para os treinos, assim eles comem e não desmaiam.

Devido a necessidade de entender mais das regras do futebol, responder as perguntas dos adolescentes e para conseguir argumentar nos campeonatos, eu fiz curso de arbitragem - sou reconhecida como membro da Federação Paulista de Futsal. Hoje, eu sou arbitra profissional e mantenho o projeto com o dinheiro da arbitragem que ganho nos finais de semana. Sou formada em pedagogia e estou indo para o segundo semestre do curso de educação física.

Eu considero uma troca de aprendizagem estar com as crianças. Eu ensino, eles me ensinam porque eles são exemplos de vida. Pela vida que eles vivem hoje, muitos vivem uma vida muito sem estrutura em todos os aspectos: financeiro, emocional. As vezes os pais não podem dar uma roupa, um tênis no final de ano, mas também não conseguem dar carinho, amor, atenção, não vão em reuniões escolares, não vão aos treinos de futsal, não vão nas finais importantes para os seus filhos. E esta parte é mais dura do que a falta de dinheiro. Um passeio simples que nós fazemos, eles já ficam felizes. Eles necessitam de algo tão simples quanto isso, algo que está ao alcance dos pais e mesmo assim eles não conseguem executar este mínimo. Eu fico triste, nós temos a criança/adolescente nos treinos e era necessário trabalhar com a família e é onde eu encontro o meu maior desafio. Realmente a maior dificuldade encontrada foi com relação aos pais, porque a família não colabora nem com dinheiro, nem com lanche e nem com atenção. Nem as roupas deles são os pais que lavam, eu lavo as roupas deles treinarem. Nós sabemos das necessidades, das dificuldades, mas infelizmente muitos não se disponibilizam nem à participar. Eu fazia visita domiciliar, de noite, porque se eu fosse de dia encontrava a criança sozinha dentro de casa, sendo cuidada pelo irmão mais velho, o irmão mais velho na maioria das vezes tem seus 10 anos e cuida do irmão de 8 anos. A realidade é esta. Então, para encontrar os pais tem que ser à noite, mas a história era é sempre a mesma: eles dizem que nunca têm tempo, porque trabalham de mais, já deixa avisado para eles cumprirem regras e nada de dar amor, carinho, atenção e exemplo. Não perguntam como foi o dia do filho, que matéria ele mais gosta, se se alimentaram bem, não sabem dar um beijo no rosto. Eu cheguei tirar o RG (BI) de quase todas as crianças para poderem participar do futebol, porque para entrar no campeonato é exigido documentação. Quando os levei para o centro da cidade, se

tornou um passeio turístico para eles, porque eles nunca tinham ido. Alguns nunca tinham andando em uma escada rolante.

Uma vez eu falei para um dos meninos não esquecer de tomar o café da manhã (pequeno almoço) antes de ir para o treino, ele respondeu: “Mas K., minha mãe não tem dinheiro para comprar pão”. Aquilo corta o coração, infelizmente a necessidade é muito grande. Uma grande parte dos pais são iletrados, as vezes a mãe depende de uma faxina para ganhar dinheiro e se não surge o trabalho, o dinheiro também não vem. As vezes o pai é viciado em álcool, em drogas e não ajuda no sustento da casa e o filho as vezes só quer um pão para tomar o café da manhã.

No início eu comecei só com os adolescentes e com meninos dos 15 aos 18 anos. Hoje eu atendo dos 6 anos até aos 14 anos - um e outro que tem mais de 14 - , não treino os mais velhos por muita falta de responsabilidade deles, muita balada. Um menino que integrava o projeto morreu com overdose aos 15 anos.

A realidade deles é muito dura, a maioria não consegue responder questões simples porque esta é a realidade deles. Se você perguntar qual é a comida favorita deles, eles com certeza vão responder arroz com feijão porque este é o “mundo” deles. Sobre a influencia musical...

O funk influencia negativamente a vida dessas crianças e adolescentes, há um incentivo muito forte à ostentação, vícios, drogas, promiscuidade sexual, ao tratamento da mulher como um objeto. Você sabe quais são as musicas que os adolescentes conhecem, cantam e ouvem 24 horas por dia aqui? “Que vontade de te f***r, garota (...), meu p**u te ama”. Existe uma versão, que toca fora da favela, que diz: “o pai te ama”, mas aqui não existem versões subliminares. E de acordo com os padrões daqui, essa música tem um alto nível. Enfim, nós lutamos contra o tráfico e essas músicas ficam na outra linha: a favor do tráfico. No final de ano as ruas fecham, eles tocam funk até altas horas, você vê facilmente meninos novos usando drogas, bebendo, meninas adolescentes se prostituindo.

Eu sempre tento passar o valor do trabalho para os meninos do projeto, saliento que eu compro minhas coisas com o suor do meu trabalho. Muitas vezes eu perguntava para eles: o que você quer ser quando crescer? Eles respondiam: “Eu quero ser traficante”, eles viam isso como uma outra profissão qualquer. Hoje eu não ouço mais

isso deles. Eu também ouvia: “Eu quero ser gari”. Hoje não, hoje você ouve eles falando: “Eu quero ser professor, quero ser dentista, bombeiro, fisioterapeuta, quero ser jogador profissional”. Mas hoje eles têm outras opções, antes eles não tinham outra visão, não sabiam o que responder. Diziam: “ Eu quero ser gari porque eu gosto de ver limpeza, eu gosto de limpar a rua”. Eu digo: sou formada “nisso”, eles dizem: “Quero ser como a tia K. Muitos pais daqui até hoje acham que os filhos deles não têm chances de entrar na universidade e os desencorajam quanto a isso.

Foi o esporte que me ajudou a ser o que sou hoje, como eu era envolvida em muitas atividades esportistas, foi através delas que eu comecei o projeto e eu tinha apenas 17 anos. Eu tive várias oportunidades de seguir o caminho errado, eu andava com meninas que usavam drogas, se envolviam com traficantes, se prostituíam. Comecei jogar bola e quase não tinha tempo livre. Já joguei federada, já joguei em vários times. O tempo que minhas amigas estavam nas festas, eu estava dormindo para jogar futebol no outro dia. Por isso que o esporte é uma prevenção na minha vida. Eu não saía para balada para estar bem para jogar, eu sempre tive essa responsabilidade.

Moro desde os 12 anos na favela (Meu maior sonho é sair da favela, poder sair na rua, poder andar de bicicleta, poder ficar a vontade no quintal). O apoio que eles não têm da família, eu também não tive. Não tive pais que falaram sobre escola, sexo, religião, nunca foram em nenhum jogo de futebol meu. Não fui jogadora profissional porque não tive apoio dos meus pais, eles achavam que isso era para homem, fui chamada de lésbica por pessoas da família. Eles achavam que a mulher tem que ser Amélia: tem que lavar, cozinhar e passar. Até hoje eu sofro preconceito, quando estou apitando os jogos, os homens da torcida dizem: “O que você está fazendo aqui? Vai pilotar fogão, vai lavar louça, lugar de mulher é em casa lavando, passando e cozinhando”. Cada jogo que eu apito é uma superação para mim, porque eu escuto cada absurdo! Eu apenas suporto isso para conseguir dinheiro e manter o meu projeto.

A decisão de inicialmente apresentar a entrevista realizada com a fundadora do projeto acima mencionado, partiu da constatação de que esta tornará mais inteligível os dados que serão apresentados nos próximos pontos.

3.2. Análise e Discussão dos Resultados

Eixo 1. Características da pessoa e experiências de vida

Para uma melhor compreensão dos dados reconhece-se a necessidade da apresentação de quadros, que busquem resumir o que os participantes disseram ao longo das entrevistas. Para tal, identificamos e organizamos dois eixos temáticos que serão subdivididos e apresentados ao longo deste capítulo.

Quadro 1

Características da pessoa e experiências de vida

Eixo temático 1	Objetivos
1. Características da pessoa e experiências de vida	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as características da pessoa;- Entender aspectos passados e atuais relativos ao desenvolvimento dos adolescentes: experiências de vida.

Quadro 2
Características da pessoa: tomada de decisões

	Total de 14 sujeitos
Tomada de Decisões em conjunto	SP5
	SP3
Tomada de Decisões sozinho	SP2
	SP4
	SP6
	SP8
	SP10
	SP11

Relativamente a tomada de decisões, dois participantes referiram as seguintes explicações:

“Eu resolvo tudo sozinho porque a opinião dos meus amigos nunca é boa, a opinião deles só leva para as coisa errada”. SP2

“... Sozinho, porque se você ficar ouvindo palavra dos outros que não presta, você se dá mal”. RJ 2

Outros dois participantes referiram que em tomadas de decisões, buscavam ouvir a opinião dos pares.

Quadro 3
Características da pessoa: envolvimento em conflitos

		Total
Envolvimento em Conflitos	Envolvimento em brigas/conflitos	SP1
		SP4
		SP6
		SP3
		SP5
		SP7
	Não envolvimento	RJ1
		RJ2
		RJ3
		SP2
		SP8
		SP9
		SP10
		SP11

No que tange ao envolvimento em conflitos, os termos centrais foram: “Não

me envolvia” ou “Me envolvia para me defender”. A maior parte dos sujeitos, oito, disseram que não se envolviam em brigas. Dois dos sujeitos que responderam que já tinham se envolvido muitas vezes em brigas, referiram o local: a escola.

Quadro 4
Características da pessoa: envolvimento em atividades ilegais

		Total de 14 sujeitos
Envolvimento em Atividades Ilegais	Não aberto ao envolvimento em atividades ilegais	SP1
		SP2
		SP3
	Aberto ao envolvimento	SP7

A autora deste estudo foi orientada, por uma colaboradora em recrutar os participantes, a não colocar algumas questões aos adolescentes do Rio de Janeiro, pois, existia a possibilidade destes reportarem o questionamento aos pais ou a algum outro membro da comunidade alargada, e, em um caso não muito extremo, poderia ser tirada a vida dos envolvidos na investigação. Outros adolescentes não quiseram responder questões desta natureza, porém um dos participantes, inicialmente, reportou não existir um bom motivo para se envolver em atividades ilegais, mas posteriormente examinou atentamente e tomou — muito provável pela observação quotidiana — o “ganhar dinheiro para ajudar a família” como uma hipótese explicativa do envolvimento nestas atividades.

Por uma questão ética, quando os participantes não se sentiam confortáveis relativamente ao tema, não se insistia na obtenção de respostas.

Quadro 5
Características da pessoa: a influência de pares disruptivos

	Total de 14 sujeitos
Influência de pares Disruptivos	Não influenciável por pares disruptivos
	Influenciável por pares disruptivos

Neste tema, um dos indivíduos, que discursou sobre a influência negativa dos pares, destacou:

“Já fui na feira com os meus amigos, com “bombinhas”, para jogar nos carros, a polícia apareceu e mandou a gente parar”. Perguntei: e você decidiu parar por causa da polícia? “Parei não”. Você sabia que a polícia ia aparecer mais vezes? “Sim, claro que sabia”. Perguntei se isso danificava o carro, ele disse: “Sim! Isso estraga a tinta do carro,

ele fica manchado”. Perguntei se mesmo assim ele continuou com o comportamento, ele respondeu: “Sim, porque fazer isso é “mó” legal”.

SP5

Também houve a reportagem, pelos participantes, de que os amigos sempre os chamam/chamam para roubar, mas eles não vão:

“Não, os meus amigos sempre me chamavam e ainda me chamam para roubar, mas eu sempre digo que não”. SP.11

“Não, alguns amigos meus já chamaram para eu se envolver em coisa errada, mas eu nunca quis”. SP.8

Quadro 6
Análise geral das características da pessoa

Características da Pessoa	Tomada de decisões em conjunto <i>Versus</i> tomada de decisões sozinho; Não envolvimento em brigas/conflitos <i>Versus</i> envolvimento para se defender; Não aberto ao envolvimento em atividades ilegais (AI) <i>Versus</i> Aberto ao envolvimento em AI; Não influenciável por pares disruptivos <i>Versus</i> influenciável por pares disruptivos
---------------------------	---

O modelo operacionalizado por Bronfenbrenner inclui a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo. Iniciando com as características da pessoa, a maior parte dos adolescentes consideravam-se como indivíduos que resolviam os problemas em conjunto, que acreditavam que usar a força para resolver os problemas não é uma alternativa, que não existiam possibilidades de envolvimento em atividades ilícitas e que nunca tinham se envolvido com essas atividades por influência de amigos. Dentre as respostas, encontramos também os que diziam se envolver em brigas apenas para se defender e os que já tinham se envolvido em pequenos furtos.

“Já roubei, algumas vezes, o mercadinho por influência por influência

de amigos. Isso aconteceu quando eu tinha 12 anos”. SP8

Quadro 7
Experiências de vida

	Total de 14 sujeitos	
Experiências de vida	Morte do pai; Separação dos pais;	RJ2 SP7
	Envolvimento de algum familiar com drogas ou álcool;	SP1 SP2 SP3 SP5 RJ3
	Ausência de uma figura prestadora de cuidados.	RJ2 SP2 SP7 SP9 SP10 SP11

Nas experiências de vida, os participantes relataram acontecimentos difíceis relacionados com dificuldades financeiras, falta de ser assistido por uma figura cuidadora, e.g.,

“Meu nariz é normal, mas não é normal como o nariz dos outros. O meu nariz quando chega a época do frio, ele começa ficar irritado. Eu espirro muito e as vezes eu canso, é muito chato. As vezes eu fico com falta de ar”. RJ2

Mencionaram, também, dificuldades na escola ou o envolvimento, de algum familiar, com drogas ou álcool:

“Me senti triste quando minha madrinha (tia) foi presa porque estava levando droga para o meu tio na cadeia. Ela pensava que nunca ia ser presa, mas acabou acontecendo isso com ela. O meu primo (filho da tia que, também, é madrinha) já foi preso por causa de drogas também”)

“Quando minha mãe bebe ela tenta se matar dentro de casa, daí eu quase não saio de casa. Quase nem visito meu pai com medo que ela se mate. Minha mãe já tentou várias vezes se matar dentro de casa e a única que ajuda ela sou eu. Eu tenho 3 irmãos pequenos e eu sou a maior”.

RJ 2

Quadro 8
Experiências de vida

Total de 14
sujeitos

Experiências de vida	Desejo de seguir os passos dos pais	SP2
		SP3
		SP4
		SP6
		SP8
		SP9
	SP10	
	RJ1	
	Desejo de não seguir	SP7
		SP11
RJ2		
RJ3		

Nesta análise conseguimos identificar, nas respostas, três vozes centrais: experiências de vida que proporcionam o desejo de morar em outro lugar, diferente do que os pais vivem, desejo de seguir os passos dos pais, devido ao não envolvimento destes em atividades ilegais, e o desejo de não seguir os passos dos pais, devido ao envolvimento destes em atividades ilícitas ou envolvimento com álcool:

“Não, porque minha mãe bebe e meu pai bebe também. Eu busco refúgio na fé e não bebo”. RJ3

Eixo 2. Interações familiares; Objetivos futuros; Visão do mundo; Influência da cultura/subcultura

Neste eixo buscaremos compreender se, ao longo do desenvolvimento dos participantes, existiram nas interações familiares o suporte parental, suporte emocional, entender se as interações forneceram subsídios para eles delinearem objetivos futuros para suas vidas e por fim analisar a influência da cultura/subcultura.

Quadro 10

Interações familiares, visão do mundo e objetivos futuros

Eixo temático 2	Objetivos
Interações familiares; Visão do mundo e bjetivos futuros	<ul style="list-style-type: none">- Compreender a presença ou ausência de suporte parental ao longo do desenvolvimento;- Entender se os adolescentes pensam sobre algumas exigências sociais;- Entender a visão do adolescente sobre sua realidade circundante e suas estratégias em relação ao futuro.

Passaremos a dar destaque aos aspectos que envolvem as relações familiares dos entrevistados.

Quadro 11
Interações familiares

	Ausência de suporte emocional
Interações familiares	Ausência de suporte parental;
	Parte mais importante da vida

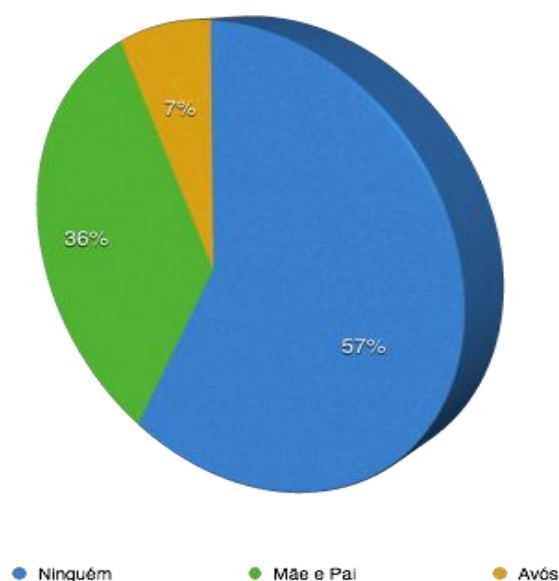
Em relação ao suporte emocional, quase todos os participantes diziam que buscavam apoio em algum membro da família ou em amigos e que a família era a parte mais importante de suas vidas, no entanto, posteriormente respondiam que ninguém lhes incentivava ou lhes dava afeto. Quase todos os participantes, onze, relataram sentimentos de solidão durante a infância. A escassez de suporte emocional ficou clara, a maioria dos adolescentes se observavam como sendo indivíduos que incontáveis vezes tinham experimentado do sentimento de solidão. Dos onze, três disseram que o motivo do sentimento de solidão estava relacionado ao nascimento de um irmão ou a atenção permanentemente dirigida à um parente:

“.. Minha mãe não me dava atenção. Minha mãe só dava atenção para o meu primo que ficava na minha casa. Uma vez eu disse para ela: mãe, você vai ter uma supressa no Natal, ela disse: “O que é? Vai fugir? Tem mochila e tem roupa lavada, se quiser pode ir”. Eu falei aquilo só para dar um susto nela, mas ela não entendeu. Isso aconteceu quando eu tinha oito anos de idade”. RJ2

Apresentaremos, abaixo, um gráfico ilustrativo da percepção, dos participantes, relativamente ao recebimento de afeto.

Gráfico1

Percepção de recebimento ou não de afeto



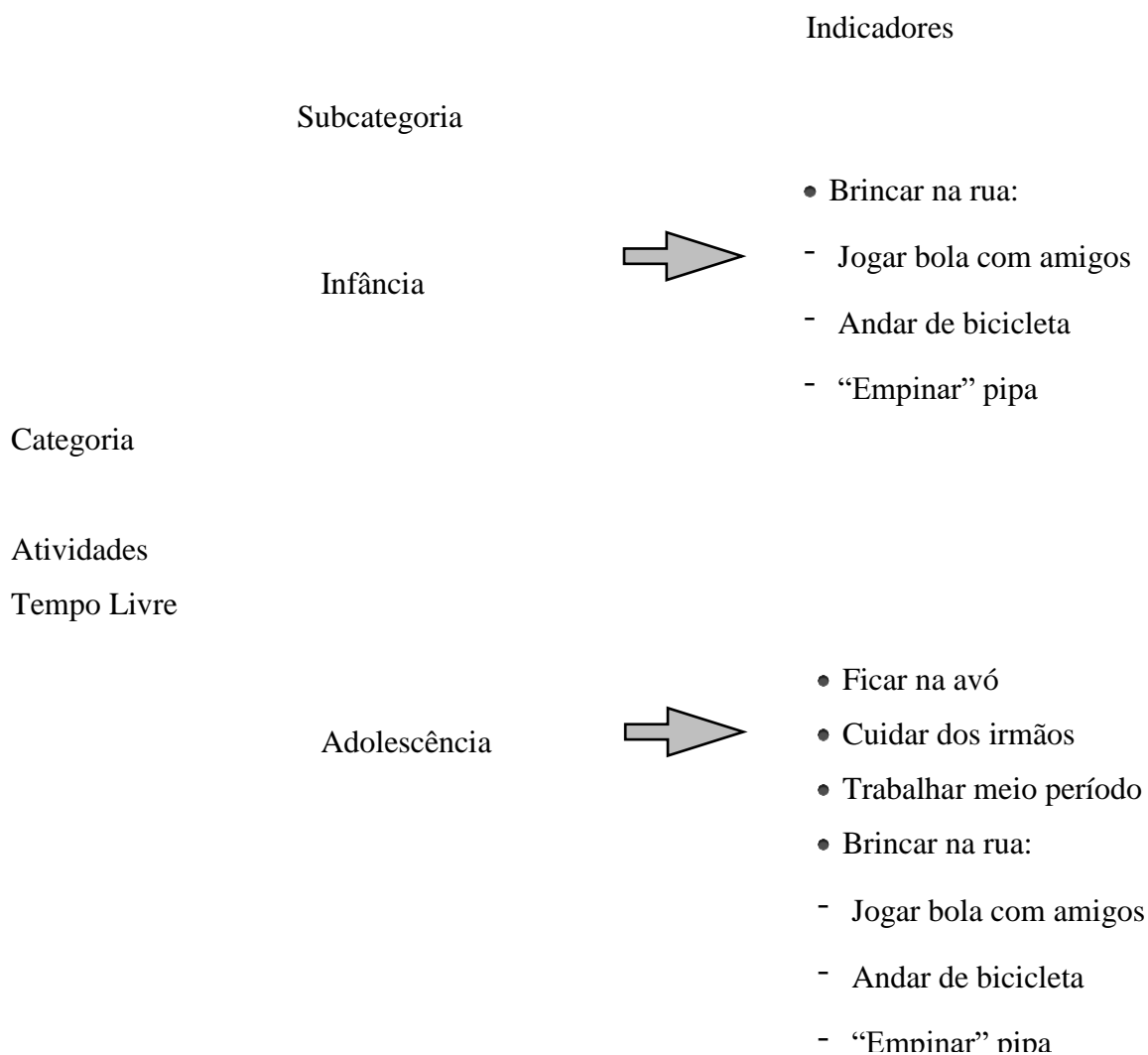
Como está representado (gráfico 1), Cinco (36%) dos entrevistados relataram que receberam afeto dos pais, oito (57%) disseram que não receberam afeto de ninguém e um (7%) dos avós.

No tocante ao suporte parental, os participantes mencionaram que seus principais pares eram os que conheciam na rua, enquanto, por exemplo, jogavam bola, “empinavam” pipa ou andavam de bicicleta. A ausência de suporte fica clara através do esquema, de categorias e subcategorias, que elaboramos para ilustrar

que na infância e na adolescência, as atividades de tempo livre foram e são realizadas maioritariamente na rua:

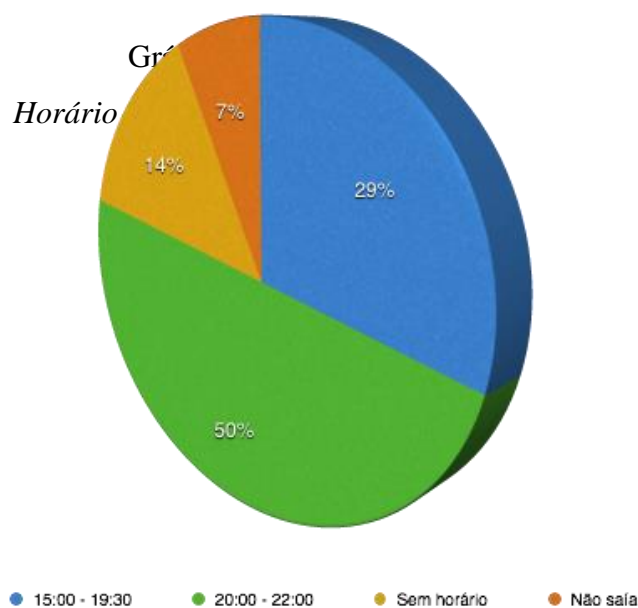
Esquema 1

Atividades realizadas pelos participantes durante a infância e adolescência



Dos participantes, 9 referenciaram que realizam, atualmente, a mesma atividade que faziam enquanto crianças: jogar bola na rua com os amigos, brincar na rua com os amigos, andar de bicicleta, empinar pipa.

A ausência de suporte parental adequado, também, pode ser constatada no gráfico seguinte.



Como é possível de se observar (gráfico 2), quando os entrevistados foram interrogados sobre ter horário determinado para chegar em casa, enquanto crianças, com as idades compreendidas entre os 7 anos e os 10 anos, quatro (29%) destes responderam que chegavam em casa entre as 15:00 e 19:00, sete (50%) chegavam entre as 20:00 e 22:00, dois (14%) destes não tinham horário determinado para chegar e, por fim, um (7%) não saíam de casa.

Quadro 12
Visão do mundo e objetivos futuro

Visão do mundo	<ul style="list-style-type: none">- Contentamento pelo local de moradia- Presença de igualdade social no Brasil- Perspectiva de presença de incentivo à cultura na sociedade brasileira- Entrar na faculdade
Objetivos futuros	<ul style="list-style-type: none">- Ausência de objetivos- Ser jogador de futebol- Tirar a família do local de moradia atual- Cumprimento de regras sociais

Em relação ao local de moradia, apenas um participante referiu que não gostava deste contexto, outro referiu gostar parcialmente:

“Gosto mais ou menos porque aqui é muito difícil, muito tiroteio, não pode ficar na rua. Gostar eu não gosto não. Isso afetava muito minha vida quando eu era pequeno, porque quase não podia sair de casa”. RJ1

Já o maior número dos entrevistados, treze, referiram gostar do lugar onde vivem:

“Gosto, porque aqui onde eu moro é legal, tenho amigos para conversar, para jogar futebol, andar de bicicleta”.

Grande parte dos entrevistados referiu acreditar existir igualdade social e incentivo à cultura e à educação no Brasil, independente do local de moradia, etnia e gênero. Contudo, dois indivíduos partilharam pensamentos distintos:

“As mulheres já sofreram bastante com machismo, já melhorou bastante mas acho que as mulheres ainda sofrem. Os homens acabam por terem mais oportunidades, também os ricos. Quem mora aqui não tem as mesmas oportunidades de quem mora fora daqui, aqui na comunidade tem uma situação muito precária”. RJ1

“Não, eu moro aqui na favela e sei que muita gente não gosta de mim por isso. Não tenho a mesma oportunidade que as outras pessoa rica têm”. SP2

“(Meu local de moradia) Incentiva bastante, mas não incentiva coisas boas e sim ruins. Por exemplo, na minha escola tem muitos meninos que dizem: “ah, eu quero ser bandido quando crescer”. Daí eu fico triste, porque um menino menor do que eu já pensa assim. Muitos meninos de 7/8 anos já falam isso, na minha estatística, 90% da minha escola só fala besteira. O funk também influencia negativamente”. RJ1

“Não, porque hoje em dia as crianças já querem entrar pelo caminho errado, já querem roubar. Eu penso assim: “pra que roubar, se a gente pode correr atrás dos nossos objetivos?” Trabalhar pra atingir os objetivos”. RJ2

Relativamente ao futuro, os participantes, em media, referiam que não estavam a fazer nada para que o futuro se tornasse melhor, apenas um dos entrevistados fez menção a estar na faculdade daqui 5/10 anos, os outros referiram

conquistar uma família, uma casa, um bom trabalho, estarem trabalhando ou praticando um esporte:

“Quero praticar um esporte de nadar na piscina”. RJ3

Cinco dos participantes não souberam quais eram os seus objetivos de vida mais importantes, sendo reportado o estudo por um destes, quando interrogado sobre o motivo, não soube responder. Houve a reportagem de que o objetivo mais importante, relativamente ao futuro, era:

“Ser jogador e tirar minha mãe de onde ela mora, porque tem muita droga e porque a casa não é boa”.

A visão do mundo e expectativas em relação ao futuro misturavam-se, em diversos momentos: uma menção que sempre esteve ligada ao discursos dos adolescentes em relação ao futuro, foi o cumprimento de regras sociais. Esta referência se tornou circular. Em várias questões era enfatizado como objetivo um futuro sem roubo ou drogas. As falas estiveram mais relacionadas ao não incumprimento das regras, ex. “Acho que to seguindo os passos dos meus pais, porque minha mãe não fez nada de errado”. Pareciam não estar ligadas a uma admiração aos pais.

Este sistema parecia limitar os indivíduos a apenas cumprir as regras sociais e matar/travar seus esforços em relação, por ex., a um futuro de sucesso. Quando interrogados sobre se estarão melhor no futuro, suas respostas limitavam-se em responder que sim, porque não faziam nada de errado.

3.3. Compilação das vivências globais dos participantes

O foco desta investigação empírica esteve inserido nas experiências ocorridas com os participantes do estudo aqui presente. Foi verificado através da transcrição e análise das entrevistas, que os participantes evocavam repetidamente em seus discursos, diversas experiências negativas (familiares, comunitárias, escolares). Com o objetivo de clarificar ainda mais os dados relativos aos acontecimentos contraproducentes que ocorreram ao longo do desenvolvimento destes adolescentes, baseámo-nos no sistema de categorias. Bardin (1991) pontua que as categorias são classes, que unem um conjunto de conteúdos comuns, em títulos genéricos.

O caminho percorrido, para organizar as informações em um sistema de categorias, foi:

- 1 – Procurar unidades de registo que apresentassem sentidos similares;
- 2 – Realizar uma leitura horizontal em todas as entrevistas, para assim determinar categorias.

Então, serão apresentados a seguir um conjunto de dados que compila as informações, mais recorrentes, do eixo 1 e 2.

Quadro 13

Categorias e Subcategorias

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Vivências	Contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento de membros da família com atividades ilegais
	Rede de relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos desviantes e incentivos a eles
	Contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Local desorganizado - Local de comportamentos desviantes
	Contexto comunitário e influência da cultura/subcultura	<ul style="list-style-type: none"> - Local de alta periculosidade - Local violento - Local que incentiva a percursos de risco

Quadro 14

Vivências: Contexto familiar

Subcategoria	Indicador	Total de 14 Sujeitos
Contexto familiar	Envolvimento de membros da família com atividades ilegais	6

Dos entrevistados, 6 discursaram a respeito de experiências familiares negativas ocorridas ao longo do desenvolvimento. Dentro deste microsistema familiar, apesar da família ter sido mencionada pela maior parte dos adolescentes como sendo o ponto mais importante da suas vidas, as experiências dentro deste contexto, que foram relatadas pelos adolescentes, sugerem interações familiares negativas, devido ao alcoolismo por parte da mãe, diversas situações relacionadas com drogas e tráfico internacional de drogas e ausência de incentivo. As respostas dos participantes deste estudo sugerem ainda que os processos de interação de uma parte dos adolescentes, com as figuras parentais, não fornecia subsídios para que estes desejassem seguir os passos dessas figuras, já a outra parte demonstrava desejar seguir esses passos devido ao não incumprimento das regras sociais. Os adolescentes relatavam algum familiar, como os pais ou avós, como os principais suportes e pessoas que admiravam, mas quando interrogados sobre a percepção de recebimento ou não de afeto, a maior parte respondia que não recebia afeto de ninguém. A ausência de suporte por parte das figuras parentais, de estrutura e regras, por ex., relativas ao horário de chegar em casa, também foram relatadas pelos participantes.

Segundo Claes & Lacourse, a supervisão parental tem surgido, em investigações, como uma variável que apresenta correlações significativas com a diminuição de comportamentos desviantes (2001, citados por Machado & Fonseca, 2009), e esta, como defendido por Hale, Engels & Meeus, quando perspectivada como vigilância excessiva, a significância na

correlação relaciona-se com a perturbação de ansiedade (2006, citados por Machado e Fonseca, 2009). Pode-se inferir uma escassez de suporte familiar, relativamente aos adolescentes do estudo, as respostas destes quando interrogados sobre as questões 2.2, 2.3, 2.4 e, principalmente, a 2.6, esclareceram que não havia uma figura cuidadora que lhes instruísem sobre um horário comedido de chegar em casa — metade das crianças entrevistadas, com as idades compreendidas entre os 7 anos e os 10 anos, chegavam em casa entre 20h00 e 22h00 e dois não tinham horário para chegar em casa: “Eu não tinha horário para chegar em casa, chegava quando quisesse” ; “Eu chegava em casa às 21:00 ou 22h00” — , sobre quais amigos lhes eram convenientes (pares não disruptivos) — 86% reportaram que dentro do seu grupo de pares estavam os que conheciam na rua: “Meus amigos me chamavam e ainda me chamam para roubar”; “A maioria dos meus amigos se envolvem com drogas” — ou sobre quais atividades deveriam ou não praticar em seus tempos livres — na infância 86% brincava na rua e na adolescência 64% referiram as mesmas atividades que praticavam durante a infância — ou seja, as atividades não se alteraram com o fator tempo.

Encontramos um excesso de liberdade nas atividades e nos horários dos adolescentes, sendo referido por apenas um dos participantes que não tinha permissão para sair de casa, devido a violência existente em sua comunidade: Você tinha horário para chegar em casa? “Não, porque eu não saía de casa. Só se fosse para ir na minha avó. Eu não saía porque a situação aqui é muito difícil, muito tiroteio. Às vezes é difícil até ir para a igreja”. Esta escassez de supervisão familiar ou excessivo controlo poderá produzir dois efeitos referidos por Claes & Lacourse, um contrário: supervisão parental como operante na diminuição de comportamentos desviantes, e um esperado: a supervisão excessiva (neste caso, o indivíduo que não tinha autorização para sair de casa — mesmo os pais tendo em vista a proteção da vida) como sendo um possível desencadeador da perturbação de ansiedade (2001, citados por Machado e Fonseca, 2009). Pode-se considerar, então, a ausência ou excessiva supervisão parental, como sendo fatores de risco ao desenvolvimento normativo dos adolescentes deste estudo.

No conjunto das experiências vividas pelos participantes neste microsistema familiar, pode-se também incluir elementos do cronossistema que pareciam ter influenciado negativamente o desenvolvimento dos relatantes: morte do pai, separação dos pais, nascimento de um irmão — ex., dois participantes relataram que após o nascimento do irmão, as interações com suas mães haviam mudado, essas figuras maternas já não lhes davam

atenção.

Quadro 15

Vivências: Rede de relacionamentos

Subcategoria	Indicador	Total de 14 Sujeitos
Rede de relacionamentos	Comportamentos desviantes e incentivos a eles	5

Os participantes respondiam, em relação a um modelo próximo, que a única pessoa que os incentivava a implementar tarefas desenvolvimentais normativas, era a criadora do projeto “X”. Já os participantes do Rio de Janeiro (que não integravam o projeto “X”) diziam que seus ambientes apenas os incentivavam a caminhos disruptivos, que os próprios colegas do meio escolar já tentavam roubar e falavam abertamente que queriam ser bandidos quando crescessem. Mesmo com todos os fatores negativos, relativos ao contexto, apenas dois dos participantes fizeram uma leitura coerente do local: onde há o império de coisas erradas; o outro referiu o risco que é viver nesses locais: local onde existem muitos disparos de armas de fogo. Todos os outros participantes referiram gostar dos seus contextos de inserção. Suas perspectivas sobre o macrossistema eram um tanto românticas: referiam que, na sociedade brasileira, as pessoas têm igualdade de oportunidades, independente, por ex., de estarem vivendo ou não no espaço-favela.

O tempo que a sociedade está conferindo a estes indivíduos, para que estes estruturarem suas identidades de forma coerente, não estava sendo empregado de forma lucrativa, devido, justamente, à ausência de estruturas que fomentem caminhos positivos, por parte das organizações sociais (elementos do macrossistema: distribuição de bens e serviços, por ex., que inclui educação de qualidade, segurança pública, etc.). Alguns destes adolescentes não mostravam não terem encontrado respostas para a questão “o que é que eu quero ser e fazer da minha vida?” (Erikson, 1968, 1989, cit. por Jongenelen, *et al.*, 2007), mas mostravam, sim, ainda nem se quer terem tido *insights* (através de suas experiências escolares, familiares, comunitárias) para pensar nela.

Quadro 16
Vivências: Contexto escolar

Subcategoria	Indicador	Total de 14 Sujeitos
Contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Local desorganizado - Local de comportamentos desviantes 	7

Os indicadores dos discursos relativos ao contexto escolar, evidenciam que este local era desorganizado e que incentivava a comportamentos de risco:

“.. Na minha escola têm muitos meninos que dizem: “Eu quero ser bandido quando crescer”. Daí, eu fico triste, porque um menino menor do que eu já pensa assim. Muitos meninos de 7/8 anos falam isso, na minha escola 90% só fala besteira”. RJ1

Os processos envolvendo o microsistema escolar mostraram-se com uma importância quase que nula para os participantes, uma vez que estes respondiam, mecanicamente, que estudar era importante para ter um futuro melhor, mas que na realidade suas experiências com estes ambientes tinham sido de apenas de “bagunça”. A falta de *insight* que este microsistema demonstra oferecer para estes jovens ficou clara nas seguintes situações: em um questionamento colocado anteriormente: ...e o que fazer com este conhecimento? “Mostrar para os outros”; nas suas respostas vazias de conteúdo acadêmico quando interrogados sobre o que estarão fazendo no futuro ou sobre o que têm feito “hoje” para melhorar o próprio futuro. Esta falta de *insight* em relação ao futuro também ficou esclarecida, após a constatação de que apenas um dos participantes reportou acreditar estar, futuramente, na universidade.

Quadro 17

Vivências: Contexto comunitário

Subcategoria	Indicador	Total de 14 Sujeitos
Contexto comunitário e influência da cultura/subcultura	Local de alta periculosidade Local violento Local que incentiva a caminhos desviantes Cultura/subcultura de risco	9

O contextos de inserção dos adolescentes mostraram-se desestruturados e caóticos em diversas áreas: na organização social e nos seus símbolos emanados. As identidades mostravam-se influenciadas pela subcultura de inserção dos participantes, os podemos definir como seres ajustados ao seu ambiente caótico e, como defendido por Ferreira (2013), como indivíduos com um sentimento de si próprio — autodefinição — como pertencente aos valores e tradições dos seus contextos sociais. Nesta análise, não se pode desconsiderar a influência da criadora do projeto “X”, na formação da identidade de alguns dos adolescentes, percebe-se através das falas desta, que já não fazia parte dos Eus Possíveis dos adolescentes ser traficante ou ser gari.

No Macrosistema, do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, também tem-se a cultura, valores, leis, costumes. Como previamente mencionado, todos os indivíduos traziam em suas referências, alguma experiência negativa, que tinham tido, relacionada com drogas. Referiam algum familiar próximo ou amigos que já tinham sido presos pelo envolvimento com este tipo de atividades e outros que “apenas” consumiam este tipo de substancia tóxica. Relativamente ao uso de substancias tóxicas, Weiner (1995), defende que quanto mais próximo for o relacionamento de um jovem com amigos consumidores de drogas, maior a sua

probabilidade de envolvimento com estas; a predisposição para o uso, pode ser influenciada pelo comportamento dos seus pares. Ainda sobre probabilidades, o envolvimento com o comportamento de consumo de drogas aumenta, significativamente, quando há uma associação entre fatores de risco. Nesse sentido, pode-se falar em três implicações: primeira, quando há a interação entre três forças: pessoais, sociais e familiares, a favor do consumo, estas potencializam, em um nível máximo, as chances da adoção, por parte do adolescente, deste tipo de consumo. Segunda, ainda que as outras influências não sejam intensas, será suficiente para conduzir o indivíduo ao consumo de drogas que apenas uma destas seja marcadamente forte. Na terceira, o autor defende: influências positivas parecem proteger os adolescentes do envolvimento com o consumo de drogas. Alguns estudos, por exemplo, demonstram que um relacionamento próximo e bem sucedido entre pais e filhos, parece funcionar como um forte fator protetor, mesmo quando estes sujeitos estão imersos em uma cultura incentivadora deste tipo de consumo (Weiner, 1995). Mais especificamente, no tocante ao social, é referido na literatura, deste autor, a *Delinquência socializada*. Esta é entendida como um comportamento desviante, relacionado com pertencimento a uma subcultura aprovativa de condutas anti-sociais, que são mais entendidas como adaptativas do que desadaptativas. Este enredo teórico refere-se mais a comportamentos de grupo do que de um único indivíduo, surgindo por este motivo a especificação “socializada. Estes grupos têm características muito particulares, como respeitar os integrantes que são bem sucedidos em suas atividades delinquentes e menosprezar os que assim não são; há uma forte identificação entre si e são leais uns para com os outros. “A delinquência socializada é, com muita frequência, encontrada associada a um desenvolvimento sem vigilância, num lar desorganizado, localizado num bairro deteriorado e com muita delinquência” (Weiner, 1995, p. 319). Foi reportado, pelos adolescentes deste estudo, atos pequenos em grupo, como roubar na escola, roubar pequenas coisas em supermercados ou danificar carros. Estas situações não podem ser entendidas, diretamente, como *delinquência socializada*, como foi especificada pelos conceptualistas desta, no entanto, pode-se, falar na possibilidade do bem estar e sentimento de pertença a um grupo, levar o indivíduo, que pratica estas atividades na infância e adolescência, a integrar de forma permanente o conjunto dos delinquentes socializados. Um elemento do macrossistema, a religião, parecia ser um fator de proteção no desenvolvimento de alguns dos participantes, a fé e Deus foram evocados por alguns destes como uma ajuda em momentos difíceis.

Conclusão

O objetivo deste estudo foi enriquecer a compreensão acerca do desenvolvimento de indivíduos em contextos vulneráveis socialmente, através da descrição de algumas experiências que os envolveram em diversos sistemas ecológicos. Para se atingir o objetivo e para entender, acertadamente, o indivíduo considerou-se todas as esferas que se relacionavam dinamicamente e que o rodeavam. Dessas esferas fizeram parte a quadra PPCT: a pessoa (P) — adolescente, o processo (P) — alguns fatores envolvendo os membros familiares e o cotidiano do adolescente, o contexto (C) — seu local de inserção, e o tempo (T) — acontecimentos passados, interação familiar no passado e suas perspectivas para o futuro.

Os participantes do estudo tinham um acontecimento não normativo, pouco positivo, em comum: acontecimentos incomuns, e.g., experiências negativas relacionadas com drogas, vivências próximas com a violência, que tiveram grandes impactos em suas trajetórias de vida. A escassez de bens e serviços que o macrossistema deveria oferecer, a ausência de estrutura comunitária e familiar figuravam entre as vulnerabilidades encontradas nos contextos deste estudo; os contextos de inserção físico (e.g., geográfico) e simbólico (e.g., cultural) apresentaram-se como fatores que influenciavam negativamente o desenvolvimento dos participantes do estudo.

Relativamente ao microsistema familiar, sabe-se que existem, independente das condições socioeconómicas, em todos os meios sociais dinâmicas familiares pouco ajustadas. Mas as dificuldades que são colocadas quando o contexto familiar e social são desordenados, são quase intransponíveis. Para Carvalho (2011), “É a associação de fatores de risco que determina o impacto no desenvolvimento da criança. A pobreza crónica, por si só, pode construir um risco, por criar altos níveis de stresse, e afetar, por vezes adversamente, outras características da família que influenciam os padrões de interação familiar” (p.70). Tornando claro o que foi defendido pela autora, um indivíduo inserido em uma dinâmica familiar desestruturada, com agressões verbais e físicas, por exemplo, poderá experimentar dos resultados — que referiu-se, previamente, em algumas investigações — destas aprendizagens. No entanto, se este indivíduo tem condições de sobrevivência minimamente humanas — saneamento básico, moradia digna, acesso a saúde e educação de qualidade— , terá maiores probabilidades de encontrar novas formas de interagir, de estar consigo próprio e

com mundo. Agora, considerando um indivíduo que se desenvolve sem suporte parental e social: chega quando quer em casa, faz o que quer em seus tempos livres, se relaciona, diariamente, com traficantes, dependentes químicos, prostitutas, muitos dos quais são seus pares — colegas — e estes o chamam para se envolver em atividades ilícitas. Qual possibilidade, este sujeito tem de encontrar novas alternativas — totalmente diferentes das aprendidas, praticamente necessita se tornar um novo indivíduo — de comportamentos?

A considerar, em maior profundidade, a análise relativa ao horário, quase todos os adolescentes davam entrada em casa quando calculavam necessário. Pode-se inferir que a formação da identidade desses indivíduos ocorre, em média, fora de casa, mais especificamente, na rua. Ora, a rua é local de conexão entre mocinhos e bandidos, prostitutas, drogados, pais e mães de família, local de encontros e desencontros, mas local de forjar identidade, não. A rua, também, era local de “subsistência” para alguns dos participantes. Foi nos relatado, que estes passavam pelo menos uma pequena (ou não) parte do dia, tentando vender bala (rebuçados) no semáforo para conseguir “algum” para gastarem no que fosse de suas preferência. A situação envolvendo essas crianças foi referida por Alves (2002):

O olhar para as crianças em situação de rua no Brasil, hoje, permite a seguinte definição: são crianças que passam ao menos um período do seu dia nas ruas, estão em crescente defasagem escolar, aparentam abandono e falta de higiene, realizam pequenas tarefas buscando a subsistência, não têm um adulto cuidador, imediatamente identificável, podem fazer o uso de substâncias psicoativas (principalmente inalantes) e praticar atos infracionais (Alves, 1998; Forster, Barros, Tannhauser, & Tannhauser, 1992; Neiva-Silva, 2001).

As aventuras de alguns dos participantes, por vezes estava vinculada a atos contraventores e periclitantes. Um dos indivíduos relatou que já tinha pensado em se envolver em atividades ilegais que não são facilmente encontradas em sua subcultura, a título de exemplo, fazer assaltos à mão armada, só por aventura e diversão, mas que nunca tinha tido coragem.

Com vista a teorizar parte do dito, no ponto parágrafo anterior, fez-se uma pausa na conclusão para trazer mais sobre as influências da cultura e subcultura no desenvolvimento dos participantes do estudo, na próxima subseção.

O Ethos favela

Se o contexto dá significado à socialização (ou seja, dá significado às aprendizagens adquiridas) (Bugental & Grusec, 2006), então, pode-se desenhar a possibilidade dos contextos que são próximos dos indivíduos e disruptivos arrematarem as aprendizagens disruptivas (provindas do meio familiar, comunitário, escolar), resultando possivelmente desta junção, tarefas desenvolvimentais não normativas — que não são socialmente esperadas.

Neste sentido e a partir da perspectiva de diversos autores, defensores de que o contexto cultural, valores e costumes deste, influenciam o desenvolvimento do indivíduo (e.g., Bugental & Grusec, 2006; Ferreira, 2013; Lawrence & Goodnow, 2015) e do conhecimento do contexto de realização do trabalho por nós implementado, criou-se uma equação simbólica entre a força da cultura (K) e a força da subcultura (sK), em que “K” teria uma extensão de influência muito menor do “sK”.

$$K \times sK \approx TsK$$

Pode-se colocar como explicação da “equação” os seguintes argumentos: em regiões onde as realidades da cultura não são tão próximas do indivíduo quanto as da subcultura, do embate entre estas duas, possivelmente (\approx) resulta a implementação das tarefas características da subcultura (TsK). As tarefas proeminentes da subcultura dos participantes deste estudo (e.g., resolução de conflitos a partir de regras próprias — não baseadas em diretrizes jurídicas-constitucionais — , roubo, tráfico de drogas, de armas, etc) são mais próximas de suas realidades imbuídas de diversas vulnerabilidades sociais — elas são a realidade — e, conseqüentemente, a força que estas operam no desenvolvimento do indivíduo, é maior. Embora o indivíduo reconheça as tarefas que são esperadas na cultura global do seu povo, por sua proximidade com “sK”, a influência desta se torna contrastante com as da “K” (e.g., sucesso escolar, entrada para a universidade, implementação de papeis sociais esperados). Um exemplo dessa maior propensão à absorção da “sK” pode ser um estudo da UNESCO, realizado, no Brasil, por Castro, Abramovay, Rua & Andrade, 2001, referido pelos autores citados no início deste capítulo, onde os jovens pesquisados explicitavam seus sentimentos de

respeito, sua admiração por indivíduos que não colocavam sua orientação apontada para as tarefas desenvolvimentais que são socialmente esperadas:

“(Os traficantes) Colocaram lazer na comunidade, organizaram o futebol, coisa que a comunidade ama, entendeu? Colocaram o baile funk que, na época, a gente adorava. Poxa, os traficantes foram nossos heróis, entendeu? Na época os traficantes eram nossos heróis e não os policiais”.

Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima, & Martinelli, 2002, p. 57

Esta admiração por esses indivíduos que infringem as normas sociais pode resultar, da parte desses adolescentes, na execução de tarefas desenvolvimentais desajustadas, tendo possibilidades, assim, destes fatores originarem uma adolescência e vida adulta conturbadas.

Trazendo novamente a leitura à conclusão...

De facto, a adolescência desses indivíduos estava sendo condicionada pela simbiose que parecia existir entre o caos e o desenvolvimento. Por exemplo, este sistema, socialmente vulnerável, parecia limitar os indivíduos a apenas cumprir as regras sociais; as respostas nos sugerem que estes não colocavam seus esforços em relação a um sonho, ou a expectativa em relação a um futuro de sucesso. A projeção dos participantes, em relação ao futuro, e as falas destes estavam quase todas estruturadas em torno do não incumprimento das regras; por vezes, a admiração destes parecia não estar ligada a algum feito relevante, envolvendo os seus significativos, mas ao facto de que alguns destes cumpriam as regras determinadas socialmente, ex. “Acho que to seguindo os passos dos meus pais, porque minha mãe não fez nada de errado”; quando interrogados sobre se estarão melhor no futuro, em suas respostas limitavam-se em dizer que sim, quando interpelados sobre o motivo pelo qual estarão melhor no futuro, atinham-se em especificar que estarão melhor porque não faziam nada de errado:

“Acredito que vou estar melhor no futuro porque não faço nada errado”.

A falta de estrutura no espaço-favela é clara, as casas correm quase sempre o risco de caírem, sofrerem algum deslizamento de terra (por serem construídas, em média, nos altos dos morros). A falta de espaço, de um quarto para poder brincar ou estudar, é corriqueira. Os fatores que envolviam a estrutura familiar — e.g., composição, estatuto sócio económico, localização geográfica, cultura (Carvalho, 2011) —, em quase todas as suas esferas, apresentavam vulnerabilidades que podem refletir em um desenvolvimento fragilizado.

Colocamos uma questão, que consideramos pertinente para o estudo, à fundadora do projeto social “X”:

Acredita que existe igualdade de oportunidades entre uma criança que vive e uma que não vive na favela?

As crianças da favela passam as férias na vielas, ficam no meio de quem está se drogando e/ou vendendo drogas. É perigoso a gente (projeto) perder ele na época de férias. O filho do rico vai viajar, vai para a praia, vai para a casa da madrinha, do tio, da avó, vai comer bem, se vestir bem. Agora aqui, que igualdade existe?”

A resposta desta participante ativa (em parte) da vida e (em totalidade) do contexto dos adolescentes de São Paulo, que integraram este estudo, para nós, deixa claro a ausência de oportunidades — em quase todas as esferas circundantes —, de um desenvolvimento positivo, que são enfrentadas por estes adolescentes.

A influência desta educadora, no desenvolvimento dos adolescentes referidos, pode ser entendida como um fator muito positivo. Dentro do projeto, os indivíduos começaram a ter um modelo próximo que os podia ensinar a importância do empenho nas tarefas, importância da educação escolar; esta fundadora foi quem lhes mostrou a possibilidade de se chegar no nível superior de ensino, em detrimento de se ter uma profissão sem especialização, ou de se ser um indivíduo infrator das regras jurídicas e sociais (ser bandido).

Relativamente às dificuldades decorrentes de investigar a população escolhida, pode-se revelar que um desafio muito grande que se encontrou, no delineamento da pesquisa, foi eleger um método cientificamente válido para implementá-la, uma vez que, com o contato prévio com a população alvo, percebeu-se barreiras relativas ao estado cognitivo de grande parte dos participantes. Deste facto, partiu a decisão de realização de entrevistas em

profundidade, mesmo com esta eleição metodológica e através de maiores esclarecimento sobre cada uma das questões — que são consideradas simples por indivíduos de países bem desenvolvidos — ainda existiam algumas respostas “vazias” do sentido real do qual eram colocadas as questões. Essa capacidade meta-cognitiva — e.g., “a comunicação oral de informações, a compreensão oral, a compreensão em leitura” (Marini, 2006, p. 343) — menos desenvolvida dos participantes, se constituiu como uma limitação para este estudo.

O estudo de populações, com essas especificidades, requer um especial cuidado da parte do investigador. Por vezes sentiu-se um esforço enorme para não expressar pensamentos de desespero por perceber quão grande limitações aqueles adolescentes possuíam, em uma fase que deveria ser de grandes aprendizagens e, conseqüentemente, de preparação para a entrada na adultícia.

Com este estudo, percebeu-se uma necessidade urgente no desenvolvimento de políticas públicas direcionadas aos adolescentes, às famílias, às crianças, deste modo será possível se constatar mudanças efetivas no desenvolvimento de indivíduos dependentes destes contextos, com diversas vulnerabilidades sociais. Considerou-se que o presente estudo traz à reflexão, a necessidade de maior entendimento da “cognição no contexto” como defendido por Bronfenbrenner (nota “4”, que está no capítulo II deste estudo).

Apreciação final

Apesar deste estudo por nós implementado ter apresentado diversas fragilidades envolvendo os adolescentes, nossa intenção principal, além de enriquecer a compreensão acerca do desenvolvimento destes indivíduos, não foi culpabilizá-los e sim trazer à luz, o entendimento de que as fragilidade atuais e os possíveis desajustes futuros relativos a estes indivíduos, quase nenhuma ligação tem com suas disposições individuais. Com este estudo, pode-se elucidar a parcela que cada um de nós, enquanto seres humanos, tem nos resultados com os quais nos deparamos, diariamente, dentro da sociedade. É urgente a existência de igualdade de oportunidades, nestas sociedades estudadas, para também se alcançar, e.g., maior segurança e desenvolvimento real, a nível nacional.

Não é lógico esperar que indivíduos como estes se ajustem às regras impostas pelas organizações ditas sociais, não se pode descurar que a parcela individual nas trajetórias existe, senão estaríamos retornando ao desenvolvimento mecanicista que há muito superou-

se, no entanto, sabe-se que o contexto e suas oportunidades — ou ausência delas — têm uma parcela relevante, na formação destes cursos desenvolvimentais.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M., Castro, M., Lima, F., & Martinelli, C. (2012). *Juventude, Violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Abreu, M. (2005). *Identidades das grávidas adolescentes: Integração do sistema familiar e das perspectivas individuais de desenvolvimento*. Porto: Universidade do Porto.
- Ainsworth, M. D., & Bell, S. M. (1968, September). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, California.
- Ainsworth, M., & Wittig, B. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior* (pp.111-136). London: Methuen.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Almeida, J. M. R. (2003). *Adolescência e maternidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alves, P. (2002). *Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua: as contribuições da teoria dos sistemas ecológicos* (tese de doutorado). Retirada de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2554>.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 5, 469-480.
- Ayres, J., Júnior, I., Calazans, G., & Filho, H. (2003). O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: D. Czeresnia., C. Freitas (Org.), *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências* (117-140). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benedict, R. (1938). Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry*, 1,

161-167.

- Benetti, I., Vieira, M., Crepaldi, M., & Schneider, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando psicologia, 16*, 89-99.
- Bonato, T. (2006). *Hábitos de lazer e autoconceito em adolescentes* (tese de mestrado). Retirado de <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4923/1/000380715-Texto%2bCompleto-0.pdf>
- Bordin, I., & Offord, D. (2000). Transtorno da conduta e comportamento anti-social. *Revista Brasileira Psiquiatria, 2*, 12-15.
- Bornstein, M., Hahn, C., Joan, S., Haynes, M. (2011) Maternal and infant behavior and context associations with mutual emotion availability. *Infant Mental Health Journal, 1*, 70– 94.
- Bowlby, J. (1958) The nature of the child's Tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis, 39*, 350-373.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment An Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1977). The Making and Breaking of Affectional Bonds. I. Aetiology and Psychopathology in the Light of Attachment Theory. *British Journal of Psychiatry, 130*, 201-210.
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. London: Basic Books.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annu. Rev. Psychol., 53*, 371-399.
- Bretherton, I., & Munholland, K. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revised. In J. Cassidy & P. R. Shaver (eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 89-111). New York: The Guilford press.

- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology, 28*, 759-775.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano* (A. Devoto, trad.). Barcelona: Hurope. (Obra original publicada em 1987).
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology, 6*, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological model of human development. *International Encyclopedia of Education, 3*, 1643-1647
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen., Jr. G. H. Elder., & K. Luscher (Ed.), *Examining lives in context: Perspectives on ecology of human development* (pp.619-647). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In: Damon, W.; Lerner, R. M (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1, Theoretical models of human development* (pp.993-1028). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research and empirical findings. *Social Development, 9*, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. California: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). Bioecological Model of Human Development. In W. Dalmon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, vol. 1, Theoretical Models of Human Development* (pp. 793-828). Hoboken, New Jersey: Wiley.

- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano. Tornando os seres humanos mais humanos.* (A. Carvalho-Barreto. Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 2005).
- Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization Processes. In W. Dalmon & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol. 3, Social, Emocional, and Personality Development* (pp. 366-428). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Carril, L. (2006). Quilombo, favela e periferia: A longa busca por cidadania Ed. Annablume.
- Carvalho, O. (2011). *De pequenino se torce o destino.* Oliveira de Azeméis: Legis.
- Codina, N. (2002) El ocio en el sistema complejo del self. In J. M. Cava (Ed.), *Propuestas alternativas de investigación sobre ocio* (pp. 57-72). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Collins, W. A., Steinberg, L. (2006). Adolescent Development in Interpersonal Context. In W. Dalmon & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol. 3, Social, Emocional, and Personality Development* (pp. 1003-1067). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Duncan, G., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2015). Children and Socioeconomic Status. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental Science, vol. 4, ecological settings and processes* (pp.534-573). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Dutra-Thomé, L., Costa, A. B., & Koller, S. H. (2013). Geração y no Brasil? Uma análise crítica a partir da pesquisa da juventude brasileira. In T. Medeiros (Ed.), *Adolescência desafios e riscos* (71-87). Açores: Letras Levadas.
- Eisner, M. P., & Malti, T. (2015). Aggressive and violent behavior. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental Science, vol. 3, socioemotional processes* (pp. 794-841). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Faria, C., Lima, V. S., & Soares, I. (2013). Relações de vinculação na adolescência. In T. Medeiros (ed.), *Adolescência desafios e riscos* (237-267). Açores: Letras levadas edições.

- Ferreira, J. A., Silva, S., & Ferreira, A. G. (2013). Mudanças psicossociais na transição da adolescência para a adultez emergente em contexto de ensino superior. In T. Medeiros (Ed.), *Adolescência desafios e riscos* (419-450). Açores: Letras Levadas.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fatemi, F., Ardalan, A., Aguirre, B., Masouri, N., & Mohammadfam, I. (2016). Social vulnerability indicators in disasters: Findings from a systematic review. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 22, 219–227.
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' Working Models and Styles for Relationships with Parents, Friends, and Romantic Partners. *Child Development*, 1, 241–255.
- Gallo, A., Williamns, L. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Teoria e Prática*, 1, 81-95.
- George, C., Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. In J. Cassidy & P. Shaver (eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 649-670). Nova York: The Guilford Press.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquerito. Teoria e prática* (C. L. Pires, Trad.). Lisboa: Celta. (Obra original publicada em 1985).
- Grusec J., & Davidnov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: a domain-specific approach. *Child Development*, 3, 687–709.
- Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos. (2005). *Discriminação no mercado de trabalho: o caso dos moradores de favelas cariocas* (nº 20050301). Brasil, RJ: Pero, V., Cardoso, A., & Elias, P.
- Jongenelen, I., Carvalho, M., Mendes, T., & Soares, I. (2007). Vinculação na adolescência. In I. Soares (ed.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (101-120). Braga: Psiquilibrios edições.
- Keller, H. (1998). Diferentes caminhos de socialização até a adolescência. *Revista brasileira*

de crescimento e desenvolvimento humano, 8, 11-22.

- Krishnan, V. (2010, May). *Early Child development: a conceptual model*. Presented at the Early Childhood Council Annual Conference, New Zealand.
- Lawrence, J. A., & Goodnow, J. J. (2015). Children and Cultural Context. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child. psychology and developmental Science, vol. 4, ecological settings and processes* (pp.534-573). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). *The neighborhoods they live in: the effect of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. Psychological Bulletin*, 2, 309–37.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2004). Diversity in developmental trajectories across adolescence: Neighborhood influences. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, 2nd.* (pp. 451–486). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Lyra, M.C.D.P., & Moura, M. L. S. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia: Reflexão e crítica*, (13) 2, 217-222.
- Machado, T., & Fonseca, A. (2009). Desenvolvimento adaptativo em jovens portugueses: será significativa a relação com os pais? *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1, 461-468.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1-2, 66-104.
- Marini, J. (2006). Metacognição e leitura. *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional*, 2, 323-329.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- McCord, J. (2002). Forjar criminosos na família. In A.C. Fonseca (Ed.). *Comportamento anti-social e família*, (pp.15-36). Coimbra: Almedina.

- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilization*. New York: William Morrow & Company.
- McLoyd, V. C., Karplan, R., Purtell, K. M., Bagley, E., Hardaway, C. R., & Smalls, C. (2009). Poverty and Socioeconomic Disadvantage in Adolescence. In R. M. Lerner & L. D. Steinberg (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology, vol. 2, Contextual Influences on Adolescent Development* (pp. 444-491). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- McLoyd, V. (1990). The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311–346.
- Murry, V. M., Hill, N. E., Witherspoon, D., Berkel, C., & Bartz, D. (2015). Children in Diverse Social Contexts. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, vol. 4, Ecological Settings and Processes* (pp.416-454). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Nerlove, S. B., & Levine, R. A. (1967). *Population Growth in a Kenya Community*. Communication presented for the Gusii community of “Nyansongo”, Kenya.
- Pacheco, J., Teixeira, M., & Gomes, W. (1999). Estilos Parentais e Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2, 117-126.
- Pasquali, L., Pinheiro, A., & Lima, V. (1987). Delinquência: etiologia - desenvolvimento de um modelo explicativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3 (2), 151-165.
- Penna, C. M. M. (1996). *Ser saudável no quotidiano das favelas* (tese de doutorado). Retirada de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/112051/106391.pdf?sequence=1>
- Pereira, C. (2014). *Autorregulação e eus possíveis: um contributo para a investigação na promoção da saúde e prevenção da obesidade em adolescentes*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Quaresma, V. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, 1*, 68-80.
- Ramírez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar* (J. A. Lima, Trad.). Amadora: McGraw-Hill. (Obra original publicada em 1977).
- Roazzi (1987). O desenvolvimento individual, o contexto social e a prática de pesquisa. *Psicologia: Ciência e Profissão, (7) 2*, 27-33.
- Rodriguez, A., Ferreira, R., & Arruda, A. (2011). Representações sociais e território nas letras de funk proibido de facção. *Psicologia em Revista, 3*, 414-432.
- Rosando, A. (2013). Perturbação do Comportamento na infância e adolescência: uma revisão da literatura. *Revista de Psicologia da criança e do adolescente, 1*, 117-127.
- Rowe, D., & Farrington, D. (1997). The familial transmission of criminal convictions. *Criminology, 1*, 177-201.
- Ruvolo, A., & Markus, H. (1992). *Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. Social Cognition, 10*, 95-125.
- Sprinthall, N., & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente do Adolescente* (C. M. C. Vieira, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (obra original publicada em 1988).
- Santos, R. (2016). *Percurso familiar do adolescente e o desenvolvimento da perturbação antissocial da personalidade*. Comunicação apresentada no 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Porto, Portugal.
- Soares, I. (2007). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. In I. Soares (ed.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (13-45). Braga: Psiquilibrios edições.
- Stacpoole, H. (1908). *The blue lagoon: a romance*. Retirado de <http://pinkmonkey.com/dl/library1/digi473.pdf>.
- Teixeira, R. (2010). Adolescentes mulgfacetados e suas famílias: o desafio da intervenção

- comunitária (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Porto: Porto.
- Tudge, J. (n.d.). *A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista?*. Greensboro: Universidade da Carolina do Norte.
- UN-HABITAT(2007). *What are Slums and why they exist?*. Twenty First Session of the Governing Council. Nairobi, Kenya.
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L., & Watts, T. W. (2015). Children's Organized Activities. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, vol. 4, Ecological Settings and Processes* (pp.305-344). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Vaz, I. C. P. (2012). *A Importância do Desenvolvimento de Competências Sociais e da Relação de Pares em Contexto Escolar. A Literatura para a Infância como veículo pedagógico de sensibilização para as competências sociais*. Porto: Repositório.
- Weiner, I. (1995). *Perturbações psicológicas na adolescência* (F. Andersen, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1992).
- Wagner, A., Falcke, D., & Meza, E. (1997). Crenças e valores dos adolescentes acerca de família, casamento, separação e projetos de vida. *Psicologia: reflexão e crítica, 1*, 155-167.
- Weisner, T. (2008). The Urie Bronfenbrenner Top 19: Looking Back at His Bioecological Perspective. *Mind, Culture, and Activity, 15*, 258–262.
- Wittig, A. (1981). *Psicologia Geral* (A. B. Simões, Trad.). São Paulo: McGraw-Hill. (Obra original publicada em 1977).
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.

ANEXOS

Anexo 1 – Entrevista Semi-estruturada

1 – Características da pessoa e Experiências de Vida

1. Você acredita que está seguindo os mesmos caminhos dos seus pais ou está tomando seu próprio rumo?
2. Em uma decisão em conjunto considera importante ouvir a opinião dos outros ou você acha melhor resolver a questão sozinho/a?
3. Quando passa por dificuldade se sente capaz de pensar de forma positiva, se reerguer e seguir em frente?
4. Acredita que usar a força para resolver seus problemas é uma alternativa?
5. Envolvia-se em brigas?
6. Se eu te pedisse para me contar o fato mais marcante da sua vida, qual seria?
7. Acha que se você se envolvesse, teria bons motivos para isso?
8. Já cometeu algo contra a lei por influencia de algum/a amigo/a?
9. Você já teve alguma dificuldade na sua vida?
10. O que faz para ultrapassar os seus problemas?
11. O que te dá forças para superar as dificuldades?

2 – Interações Familiares, Objetivos futuros, Visão do Mundo

1. O que você fazia nos tempos livres quando era criança (o que fazia, com quem fazia, onde, com quais materiais (coisas reais ou imaginárias), do que se lembra)?
2. O que faz nos tempos livres?
3. Quem eram seus amigos?
4. Você sente que recebeu afeto de alguém?
5. Houve algum momento em que tenha se sentido só? Como foi isso, por que, quantas vezes se sentiu assim quando criança?
6. Você tinha algum horário para chegar em casa?
7. Quando precisa, onde busca apoio para superar as dificuldades da sua vida?
Família, amigos, fé?
8. Alguém da sua família te apoia? Se sim, quem?
9. Alguém te incentivava?
10. Em quem se inspira?
11. Quais os seus objetivos de vida mais importantes (em relação ao trabalho, família, relacionamentos íntimos)?
12. Qual a importância da educação escolar na sua vida? Como foi essa experiência?

13. Onde você imagina estar ou o que imagina estar fazendo daqui 5/10 anos?

14. Acredita que estará melhor no futuro?

15. O que você tem feito hoje para que o seu futuro seja melhor?

16. Você acredita que os caminhos que segue hoje influenciarão o seu futuro?

17. Quais são os pontos mais importante da sua vida?

18. Você gosta do lugar onde mora?

19. Acredita que no meio onde você vive há incentivo à educação e cultura aos jovens?

20. Pensa que na sociedade brasileira as pessoas têm igualdade de oportunidades, independente do seu sexo, raça, grupo étnico ou meio social?

Anexo 2

Questionário Socio-Demográfico

Questionário sócio-demográfico

1. Idade: _____ anos

2. Género: Masculino Feminino

3. Estado civil _____ Número de filhos _____

4. Elementos do agregado familiar - eu vivo com:

Pai Mãe Irmãos Sozinho

Outros _____

5. Habilitações literárias

Qual a tua escolaridade até “aqui”? _____

	Pai	Mãe
0 até a 4 ^a série	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 ^a Série	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino fundamental completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino médio completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Profissão

Profissão do pai _____

Profissão da Mãe _____

7. Estado civil

Seus pais são casados? Sim Não

Divorciados/separados? Sim Não

Outra situação _____

8. Uso de substâncias

Eu Pai Mãe Irmão/o Todos Nenhum membro familiar

9. Problemas com a justiça

Eu Pai Mãe Irmão Todos Nenhum membro familiar