

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MESTRADO EM PSICOLOGIA

MANOELA PAGOTTO MARTINS

**TEMPO LIVRE DA JUVENTUDE DE CLASSE POPULAR: DESATANDO  
PRECONCEITOS E PROMOVENDO PERSPECTIVAS POSITIVAS**

Vitória

2013

MANOELA PAGOTTO MARTINS

**TEMPO LIVRE DA JUVENTUDE DE CLASSE POPULAR: DESATANDO  
PRECONCEITOS E PROMOVENDO PERSPECTIVAS POSITIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edinete Maria Rosa, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Vitória

2013

MANOELA PAGOTTO MARTINS

**TEMPO LIVRE DA JUVENTUDE DE CLASSE POPULAR: DESATANDO  
PRECONCEITOS E PROMOVENDO PERSPECTIVAS POSITIVAS**

Aprovada em 30 de agosto de 2013.

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edinete Maria Rosa (*Orientadora*)  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilana Lemos de Paiva (*Membro externo*)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Rangel Nascimento (*Membro interno*)  
Universidade Federal do Espírito Santo

## Agradecimentos

A vida é feita de muitos ciclos. Ciclos que se iniciam e se encerram. Hoje encerro mais um ciclo e não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que estiveram comigo durante todo esse tempo. Agradeço, primeiramente, aos meus pais, pelo exemplo de pessoas que são para os filhos, por tudo que nos ensinaram e continuam nos ensinando e por me apoiarem incondicionalmente em todas as minhas decisões (mesmo que nem sempre elas estivessem certas!). Obrigada por possibilitarem que eu pudesse sair de casa há nove anos atrás para ingressar na universidade, pelo apoio, sobretudo financeiro, quando optei por me desligar do meu antigo emprego e ingressar no mestrado, por jamais terem me pressionado a fazer medicina (rs), por aceitarem as minhas escolhas e os caminhos que optei seguir até aqui. Pai e mãe, muito obrigada por tudo, é um grande orgulho ser a filha do Dr. Carlos Augusto e da Dra. Deiguimar. Aos meus irmãos, Marília e Carlinhos, pela convivência diária, pela companhia e por estarem sempre comigo. À Marília, em especial, por todos os almoços feitos enquanto eu corria para terminar de escrever a dissertação. Enfim, a toda a minha família, meus avós, tios, tias, minha madrinha Dora, todos os meus primos, meus cachorros... que são com certeza as pessoas que sempre estiveram e estarão comigo, me apoiando e se alegrando com as minhas conquistas.

Ao meu namorado Gabriel, eu só posso dizer, que não sei se chegaria até aqui se não fosse você. Por estar comigo em todos os momentos, bons e ruins, por aguentar todas as crises de choro, o *stress* dos últimos meses, por sempre me compreender, me levantar e confiar em mim. Pelas diversas impressões de artigos, textos, etc., pela formatação das tabelas, por aguentar uma chata dizendo que estava tudo errado (rs), e, principalmente, por levar tudo isso com o bom humor e a tranquilidade de sempre. Qualquer coisa que eu disser aqui será pouco para te agradecer. Muito obrigada meu amor.

À culpada por tudo isso, minha querida professora Lygia Muniz, que ainda na época da graduação, no curso de comunicação, era quem mais me incentivava a seguir na vida acadêmica. Lygia, você foi muito importante para que esse dia chegasse. Muito obrigada por cada observação, sempre grifada em vermelho nos meus textos (rs), que com certeza me fizeram amadurecer pessoal e profissionalmente. Obrigada pelos elogios, pelo incentivo, por muitas vezes abrir as portas da sua casa para mim e compartilhar um pouco do seu imenso conhecimento sobre o “mundo do consumo” comigo.

À minha orientadora Edinete, pela forma carinhosa como me recebeu e acolheu na psicologia. Por toda a paciência, dedicação, pelas palavras de incentivo, pelos conselhos, por me aproximar de uma realidade que eu desconhecia e por me fazer compreender muito mais do que disciplinas e teorias, mas a enxergar o mundo de outra forma. À professora Celia, por se fazer presente, principalmente, enquanto minha orientadora esteve fora em seu pós-doutorado, por todo apoio durante o estágio em docência, pelas contribuições em minha qualificação e por todos os ensinamentos ao longo desse ciclo. À professora Valeschka, por tornar a estatística um pouco menos traumatizante (rs) e pelas muitas vezes que me socorreu com o “temido” *SPSS*. Obrigada Val, pela sua disponibilidade e disposição para me ajudar sempre. À professora Ilana, pela sua grande contribuição na qualificação, que com certeza ampliou minha visão e foi fundamental para a concretização dessa pesquisa.

Às queridas amigas que o mestrado me proporcionou: Schwanny e Sandra, pelas risadas, fofocas e por terem tornado essa jornada muito mais leve. À Paula Coimbra, pelo carinho e atenção desde o primeiro dia de aula. À Carol Brito, por todo apoio durante o período de coleta e transcrição dos dados e por estar sempre disposta a me ouvir. À Ana Paula, companheira de pesquisa, por dividir comigo não só os sujeitos investigados (rs), mas também as angústias, medos e conquistas. E claro, não poderia esquecer do grande presente

que ganhei nesse mestrado, minha mestre, “mãe”, companheira, amiga, parceira de todas as horas, Terezinha Lyrio. Tê, muito obrigada por tudo, você é muito especial!

À amiga Natalia, pela revisão ortográfica dessa dissertação. Ao Eduardo Leão, pela tradução dos resumos. À Lúcia, secretária do PPGP, por estar sempre disposta, pelas respostas rápidas nos e-mails, por tirar todas as minhas dúvidas e estar sempre com um sorriso aberto pra me receber. Aos alunos do curso de psicologia, pelo apoio na aplicação dos questionários e transcrição dos dados.

Aos alunos da comunicação, meus primeiros alunos, que me deram um pouquinho de certeza de que eu estava no caminho certo. Pelas trocas possibilitadas durante os debates em sala de aula, por confiarem em uma professora que era quase da idade deles, por me ensinarem e também por me permitirem ensinar, enfim, por possibilitarem uma excelente experiência em meu estágio em docência.

Agradeço, ainda, a todas as escolas que participaram dessa pesquisa, em especial, à Escola Arnulpho Mattos e sua coordenadora Claudia Cometti, pelo acolhimento, por acreditar nos meus objetivos e pela liberdade com que me deixou trabalhar com os alunos. A todos os jovens que participaram da pesquisa, pela disponibilidade, confiança, por me ensinarem a cada encontro, cada conversa e permitirem que eu adentrasse um pouco em suas vidas.

Enfim, a todos vocês, muito obrigada. Começo agora um novo ciclo e com certeza levarei um pouco de cada um comigo.

*O que eu consigo ver é só um terço do problema,  
é o sistema que tem que mudar,  
não se pode parar de lutar,  
senão não muda.  
A juventude tem que estar a fim,  
tem que se unir (...)  
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério,  
o jovem no Brasil não é levado a sério...*

*(Não é sério, Charlie Brown Jr. e Negra Li)*

## Sumário

|   |    |
|---|----|
| <b>Lista de tabelas</b> .....   | 10 |
| <b>Apresentação</b> .....   | 11 |
| <b>Resumo</b> .....   | 13 |
| <b>Abstract</b> .....   | 14 |
| <b>Capítulo 1. Introdução geral</b> .....   | 15 |
| Panorama geral sobre juventude .....  | 15 |
| <i>A criminalização do jovem pobre</i> .....  | 20 |
| <i>Por uma nova forma de encarar a juventude</i> .....  | 24 |
| Considerações a respeito do tempo livre.....  | 25 |
| <i>Tempo livre, juventude e classe popular</i> .....  | 32 |
| As políticas públicas para a juventude no Brasil.....   | 35 |
| A teoria bioecológica do desenvolvimento humano .....   | 39 |
| <i>Estudos sobre juventude e tempo livre a partir da perspectiva bioecológica</i> .....   | 45 |
| Panorama dos estudos .....  | 50 |
| Referências .....   | 51 |
| <b>Capítulo 2. Os usos do tempo livre entre jovens de classes populares</b> .....   | 62 |
| Resumo .....  | 62 |
| Abstract .....  | 62 |
| Introdução.....   | 63 |
| Método .....  | 66 |
| <i>Participantes</i> .....  | 66 |
| <i>Instrumento</i> .....  | 66 |
| <i>Procedimentos de coleta de dados</i> .....   | 68 |
| <i>Procedimentos de análise de dados</i> .....  | 68 |
| Apresentação dos resultados .....   | 69 |
| Discussão.....  | 76 |
| Considerações finais.....   | 90 |
| Referências .....   | 91 |
| <b>Capítulo 3. A participação de jovens de classes populares em grupos de lazer: contribuições para o seu desenvolvimento</b> ..... | 99 |
| Resumo .....  | 99 |



|  |     |
|--|-----|
| Abstract .....   | 99  |
| Introdução.....  | 100 |
| <i>A teoria bioecológica do desenvolvimento humano</i> .....                     | 103 |
| Método .....   | 105 |
| <i>Participantes</i> .....   | 105 |
| <i>Instrumento</i> .....   | 105 |
| <i>Procedimentos de coleta de dados</i> .....                                    | 106 |
| <i>Procedimentos de análise de dados</i> .....                                   | 107 |
| Resultados e Discussão .....   | 107 |
| <i>Dados biossociodemográficos</i> .....   | 107 |
| <i>O grupo como microssistema</i> .....  | 108 |
| <i>Características pessoais no processo grupal</i> .....                         | 113 |
| <i>Processos proximais no mesossistema: família, amigos e grupo</i> .....        | 115 |
| Considerações finais.....  | 119 |
| Referências .....  | 121 |
| <b>Capítulo 4. Considerações Finais</b> .....                                    | 125 |
| Referências .....  | 128 |
| <b>Anexos</b> .....  | 129 |
| Termo de concordância para instituição de ensino .....                           | 129 |
| Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais (Questionário).....          | 130 |
| Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais (Entrevistas) .....          | 131 |
| Termo de assentimento livre e esclarecido aos jovens (Questionário) .....        | 132 |
| Termo de assentimento livre e esclarecido aos jovens (Entrevistas).....          | 133 |
| Questionário Juventude Brasileira .....  | 134 |
| Roteiro semiestruturado de entrevista com participantes de grupos de lazer ..... | 141 |

## Lista de tabelas

### **Capítulo 2. Os usos do tempo livre entre jovens de classes populares**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1. <i>Caracterização dos participantes</i> .....   | 69 |
| Tabela 2. <i>Frequências e percentuais gerais de respostas por atividades de tempo livre</i> .....                        | 70 |
| Tabela 3. <i>Frequências e percentuais das atividades de tempo livre por sexo</i> .....                                   | 71 |
| Tabela 4. <i>Frequências e percentuais das atividades de tempo livre entre jovens que trabalham e não trabalham</i> ..... | 72 |
| Tabela 5. <i>Frequências e percentuais das atividades de tempo livre por renda</i> .....                                  | 72 |
| Tabela 6. <i>Análise descritiva das variáveis contextuais</i> .....   | 73 |
| Tabela 7. <i>Médias significativas das atividades de tempo livre por contexto</i> .....                                   | 74 |
| Tabela 8. <i>Médias significativas das atividades de tempo livre a partir das variáveis pessoais</i> .....                | 75 |

### **Capítulo 3. Processos proximais a partir das relações grupais de jovens de classes populares**

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1. <i>Caracterização dos participantes</i> ..... | 105 |
|---|-----|

## Apresentação

Nesses dois últimos anos de exclusiva dedicação ao mestrado, me vi muitas vezes diante de uma pequena palavra que insistia sempre em me acompanhar: o *tempo*. Era o tempo máximo para qualificar, o tempo máximo para defender, o tempo que você precisa para coletar seus dados, quanto tempo devem durar suas entrevistas, quanto tempo te resta para escrever...e geralmente esse tempo era bem mais curto do que eu esperava ou gostaria de ter. Hoje, fazendo uma retrospectiva de todo esse tempo - que já ficou para trás - eu só consigo pensar no quanto eu pude ganhar com ele. Sim, eu ganhei um tempo para aprender coisas que eu não sabia, para conhecer um universo que eu desconhecia, um tempo para ler muito mais do que eu lia e para ir a fundo em assuntos pelos quais talvez eu nunca me interessaria. A gente não só perde tempo nessa vida e acho que aprendi isso. E aprendi de uma maneira extremamente prazerosa: resolvi estudar o tempo. Aliás, um tempo, em especial: o tempo de não se fazer nada (e o que é nada?), o tempo de encontrar os amigos, de bater um papo, de deitar sem compromisso no sofá da sala... um tempo que vem, aos poucos, se tornando tema de interesse no meio científico: o tempo livre. Pesquisar tempo livre pode parecer piada, “falta do que fazer” ou “invenção de moda”. Sim, eu já ouvi tudo isso. A não ser que você se volte para os malefícios que um “tempo desocupado” pode trazer, não há muito mais o que explorar. A “fala fácil” de que um tempo sem ocupação gera consequentemente riscos também já fez parte do meu repertório, afinal, é o que está na mídia, nos ditados populares e nas nossas conversas diárias. Contudo, o fato de poder me aprofundar nesse universo, compreendê-lo sob diversos ângulos, ir buscar suas origens e trazê-lo para o nosso contexto, me proporcionaram uma nova forma de olhar para o tempo, um tempo em que se pode ganhar e não simplesmente perder ou gastar. Durante meu percurso, os estudos da pesquisadora Mónica Franch foram fundamentais e de grande importância para despertar meu interesse pelo tema. Mónica se dedicou justamente a compreender as atividades de tempo livre

cotidianas e corriqueiras de um grupo de jovens da periferia de Recife: as conversas no portão de casa, as visitas na casa de amigos, os jogos de bola improvisados na rua, etc., mostrando que o “tempo desocupado” dos jovens de periferia nem sempre está relacionado à violência e que é possível viver e se relacionar sem estar pensando constantemente nessa ameaça.

A partir daí, e incentivada pela experiência de minha orientadora na área, adentrei de vez no universo dos jovens (o qual me incluo dentro!) e, em especial, dos jovens de baixa renda. O tempo livre da juventude de classe popular foi então o tema que escolhi para pesquisar. O que eu não imaginava era tão complexo isso seria. Sim, porque falar de juventude, aliás, de juventudes, não é tarefa simples. Ainda que tenhamos a mesma idade, a mesma classe, o mesmo gênero, que moremos no mesmo bairro, somos tão diferentes! Nesses dois anos, aprendi que há sempre várias histórias, vários ângulos e, principalmente, várias formas de ser. Como exemplo, cito uma discussão em sala de aula, durante meu estágio em docência na graduação, em que ao ler o parágrafo de um artigo, uma de minhas alunas me questiona o porquê do autor afirmar que o fato do jovem não ser criado por pai e mãe o tornava vulnerável a riscos, pois ela que sempre morou com uma avó e um tio jamais havia se sentido assim. Talvez naquele momento eu não tenha sido capaz de dar a resposta que aquela aluna merecia, mas ela, com certeza, foi fundamental para o início desse projeto, para o desenrolar dessas ideias e para a conclusão dessa dissertação que aqui se apresenta. A partir de tudo que foi dito, lido e aprendido nesse tão curto espaço de tempo, eu não posso simplesmente falar de uma juventude pobre que é sinônimo de risco, perigo ou ameaça. Eu espero, sinceramente, ter ido além e conseguido mostrar outras facetas e trajetórias dentro desse universo tão múltiplo e diverso. Longe de mim querer dar conta de tudo. Fiz apenas uma pequena parte. Uma pequena e importante parte.

## Resumo

Martins, M. P. (2013). *Tempo livre da juventude de classe popular: desatando preconceitos e promovendo perspectivas positivas*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.

As representações que consideram a juventude como uma fase potencialmente problemática se tornam ainda mais evidentes no caso de jovens de classes populares, que carregam consigo o estigma por pertencerem a um estrato social identificado com a criminalidade e quase sempre se veem associados a condutas negativas e de risco, o que contribui para caracterizá-los a partir de uma ótica pessimista. Nesse sentido, pouco tem se falado sobre a vida social e simbólica desses jovens e os estudos que envolvem questões relacionadas às suas experiências no tempo livre têm se centrado, principalmente, sob a ótica da carência, do perigo e da ameaça. A partir de tal panorama, o objetivo geral dessa dissertação foi investigar os diversos aspectos relacionados às vivências de tempo livre de jovens de classes populares. Para isso, foram desenvolvidos dois estudos com jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas na Grande Vitória, ES. No primeiro estudo, de caráter quantitativo, realizou-se um levantamento das atividades de tempo livre desses jovens, seu acesso a bens culturais, sua participação em grupos e a forma como avaliam a sua interação com os contextos família, escola e comunidade. Os dados foram coletados através de questionário e analisados estatisticamente através do software *SPSS*. Os resultados apontaram, principalmente, para os múltiplos fatores que podem influenciar nas formas de apropriação do tempo livre e para a importância dos fatores sociais e pessoais na dinâmica de suas relações. O segundo estudo, com enfoque qualitativo, partiu do conceito de processos proximais proposto na teoria bioecológica do desenvolvimento humano, e teve como objetivo investigar de que modo a participação de jovens de classes populares em grupos de lazer (grupos de igreja, agremiações esportivas, grupos de dança, entre outros) pode influenciar seu desenvolvimento e a qualidade de seus relacionamentos com familiares e amigos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e organizados em categorias, baseadas no modelo PPCT, proposto pela teoria bioecológica. Como resultados principais, nota-se que as interações estabelecidas pelos jovens dentro dos grupos promovem mudanças positivas em suas características pessoais e reforçam suas relações nos contextos família e amigos. Conclui-se que o grupo têm se constituído como elemento positivo na vida desses jovens e como recurso favorecedor para o seu desenvolvimento.

**Palavras-chave:** juventude; tempo livre; teoria bioecológica; desenvolvimento; classe popular.

## Abstract

Martins, M. P. (2013). *Free time of underprivileged class youth: untying prejudices and promoting a positive outlook*. Master Dissertation, Graduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.

The depiction of adolescence as a potentially problematic phase becomes more evident in the case of underprivileged teenagers, who carry with them the burden of belonging to a social class associated with crime and almost always risky and negative behavior, which contributes to characterizing them under a pessimistic light. In this sense, little has been said about the social and symbolic life of these teenagers and the studies that involve aspects related to their experiences in their free time have mainly focused on issues like abandonment, dangers and threats. Given this panorama, the general goal of this dissertation is investigating the many aspects related to the use of free time by teenagers from underprivileged classes. Thus, two studies were carried out with adolescents between 15 and 19 years old, from both genders, students attending public schools in the metropolitan area of the city of Vitória, in the state of Espírito Santo. In the first one, of a quantitative nature, a survey was conducted to assess these teenagers' free time activities, their access to cultural goods, their participation in groups and the way they evaluate their interaction in the contexts of family, school and community. The data was collected via questionnaires and statistically analyzed by the SPSS software. Results have mainly hinted at the diversity of ways of spending free time among the surveyed adolescents and at the importance of social factors in the dynamics of their relationships. The second study, of a qualitative focus, is based on proximal processes proposed by the bioecological theory of human development, and aimed to investigate how the participation of teenagers from underprivileged classes in leisure groups (at church, sports clubs, dance clubs and others) can influence their development and the quality of their relationships with family and friends. The data was collected via interviews and categorized according to the PPCT model. The main results show that the interactions established by the teenagers within the groups promote positive changes in their personal characteristics and strengthen their relationship with their family and friends. In conclusion, the group has been a positive element in the lives of these teenagers and a favorable resource to their development.

**Keywords:** youth; leisure groups; bioecological theory; development; underprivileged classes.

## Capítulo 1

### Introdução geral

#### **Panorama geral sobre juventude**

Delimitar um objeto de estudo é princípio básico de qualquer pesquisa. Esse processo, por sua vez, nos leva a buscar as possíveis definições e conceitos que permeiam esse objeto. Quando tomamos a juventude como objeto de estudo, nos percebemos diante de inúmeras definições, muitos ângulos pelos quais se pode abordar o tema, diferentes recortes e correntes teóricas que ressaltam dimensões distintas da mesma - ora centradas em pressupostos biológicos, cronológicos, psicológicos ou sociais. Assim, não há como falar em “definição única” ou ainda em “a melhor definição” para juventude, já que como afirma Sposito (2002), sua própria definição já encerra um problema passível de investigação. O máximo que conseguimos são análises parcelares das muitas juventudes possíveis. Desse modo, ao abordar a juventude, é preciso considerar algumas questões cruciais, que envolvem aspectos históricos, culturais, ideológicos e sociais, os quais buscaremos apresentar nesse capítulo.

Uma das maneiras mais comuns de se definir a juventude é a partir do critério cronológico, o que se torna bastante compreensível quando pensamos em questões práticas de nossas relações cotidianas, seja no aspecto educacional, médico, legal ou ainda na criação de políticas públicas. Contudo, mesmo que frequente, não há consenso na literatura sobre os limites temporais que definem a juventude (Aquino, 2009; Menandro, Trindade & Almeida, 2010).

A Organização Internacional da Juventude/UNESCO considera como “jovem” a população compreendida entre a faixa etária de 15 a 24 anos e esta vem sendo a classificação usualmente adotada nos estudos nos últimos anos. De acordo com Aquino (2009), um dos recortes etários mais recentes é o adotado pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e pelo

Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e que também foi utilizado na proposta de criação do Estatuto da Juventude (ainda em discussão na câmara dos deputados com expectativa de aprovação em 2013): de 15 a 29 anos, dividido em subgrupos de 15 a 17 (jovem-adolescente), de 18 a 24 anos (jovem-jovem) e de 25 a 29 anos (jovem-adulto). Como explica Aquino (2009), a ampliação para os 29 anos não é uma singularidade brasileira, e vem se configurando como uma tendência geral dos países, estimulados, principalmente, pela maior expectativa de vida da população e pela maior dificuldade desta geração em alcançar autonomia no mundo do trabalho. Para Pais (2009) a dimensão cronológica é importante por legitimar o acesso dos indivíduos a direitos e deveres, contudo o autor enfatiza que esta não pode ser a única forma de caracterizar as fases da vida. Abramo (2005), por sua vez, destaca que mesmo que utilizemos um marco, uma delimitação de faixa etária, é preciso considerar que as histórias pessoais de cada indivíduo podem produzir trajetórias diversas para os mesmos.

A delimitação de limites cronológicos para definir a juventude nos remete a um outro ponto de reflexão bastante corrente nas abordagens sobre o tema: a transição da juventude para a idade adulta. Poderíamos falar aqui de uma sequência de eventos socialmente reconhecidos como marcos para essa passagem, tais como, a obtenção de um emprego, o casamento ou ainda a conquista da casa própria. Contudo, Pais (2009) nos alerta para duas importantes questões: primeiramente, é preciso considerar que há uma grande variabilidade na determinação das fronteiras entre as fases da vida, que variam no tempo, entre diferentes culturas e comunidades; ainda nesse sentido, o autor explica que hoje vivemos em uma sociedade em que as fronteiras entre as gerações estão cada vez mais fluidas e descontínuas e onde as manipulações na representação da idade têm se tornado comuns, seja através de cirurgias estéticas, vestuário ou consumos culturais. Assim, “pode ser-se jovem aos 29 anos



ou mais enquanto que, em contrapartida, uns 60 anos, bem conservados, não são necessariamente um atributo de velhice” (Pais, 2009, p. 373).

Complementando essa ideia, Camarano (2006) aponta que vivemos hoje uma flexibilização e simultaneidade de participação nos vários eventos do ciclo de vida e que a “transição para a vida adulta” não pode se limitar apenas a uma transição escola-trabalho, mas requer a análise dos novos estilos de vida e das maneiras diferenciadas de se tornar adulto (Casal, 1996; Camarano, 2006; Camarano & Mello; Wyn & Dwyer, 1999). Nas palavras da autora, é preciso “entender as transições para as várias fases da vida como processos abertos, sem direcionamentos ou trajetórias rigidamente preestabelecidas e que estão sempre em movimento” (Camarano, 2006, p. 329). Dessa forma, mais do que falar em “transição para a vida adulta”, a autora defende que vivemos vidas em constante transição.

Historicamente, ainda que predomine no pensamento sociológico a ideia de que a juventude “nasce” na sociedade moderna ocidental, alguns estudiosos argumentam que, na verdade, o que surge na modernidade é uma determinada noção de juventude (resultante da experiência dos jovens burgueses) e que acaba impondo-se como padrão frente a outras noções já existentes, como, por exemplo, a das sociedades medievais (Abramo, 2005; Levi & Schmitt, 1996). De acordo com a perspectiva moderna, a juventude surgiu “como um tempo a mais de preparação para a complexidade das tarefas de produção” (Abramo, 2005, p.41). Esta preparação era realizada em instituições especializadas (escolas) e restrita aos filhos - quase que exclusivamente rapazes - das classes médias e altas, o que contribuiu, inicialmente, para a associação do conceito de juventude a uma fase escolar determinada pela condição de classe do indivíduo. No período pós Segunda Guerra, observou-se uma expansão do conceito, chegando a outros setores sociais - que não só a burguesia - e abrangendo um novo leque - que não só a relação com o período escolar. Começam a se considerar, então, novas instâncias de socialização dos jovens e, principalmente, a importância dos campos do lazer e da cultura

na constituição de suas sociabilidades e identidades. Mesmo assim, cabe ressaltar, que a experiência dos jovens burgueses é que tem funcionado até hoje como padrão ideal para se “viver a juventude” (Abramo, 2005).

No âmbito científico, a obra do psicólogo Stanley Hall (1904) foi certamente um marco fundamental para os estudos sobre adolescência/juventude e com consequências visíveis ainda nos dias de hoje. Hall marcou época e produziu diversos seguidores, suas teorias influenciaram não apenas outros psicólogos, como também tiveram impacto no senso comum, nas intervenções e em grande parte das concepções científicas sobre juventude (Carrano, 2000; Franch, 2000; Menandro et al., 2010). Hall caracterizou a adolescência como um período de tempestade e tensão (*storm and stress*). Seus estudos - e as demais pesquisas pioneiras no séc. XX, nas sociedades ocidentais - contribuíram para estabelecer um padrão descritivo dos jovens que se firmou quase como inquestionável ao longo dos anos, fundamentando grande parte das pesquisas seguintes (Menandro et al., 2010).

Nesse sentido, Menandro et al. (2010) apontam algumas características que foram se cristalizando como próprias da juventude e se perpetuando nos meios científicos, na imprensa, na esfera política e no senso comum, são elas: a ambiguidade, a transitoriedade, crise potencial e ruptura, potencialidade de mudança, e, por fim, abarcando todas as outras, uma ideia genérica de juventude como condição compartilhada, ou seja, “a ideia de que todos os jovens, em qualquer lugar e em qualquer tempo, vivem um conjunto similar de experiências, reações e processos” (Menandro et al., 2010, p. 32), sendo tomada como uma etapa de vida homogênea e unitária, com características próprias e invariáveis entre os indivíduos. Complementando essa ideia, Oliveira e Rosa (2010) enfatizam que, ao longo da história, a juventude sempre sofreu com enquadramentos estigmatizantes: era revoltada e delinquente nos anos 50, sendo apelidada de geração dos “rebeldes sem causa”; militante e revolucionária nos anos 60 e 70, período em que o idealismo, a inovação e a utopia se tornaram, então,

características próprias dessa categoria; cética e passiva nos anos 80 e 90, uma juventude individualista, consumista e indiferente; e, por fim, a juventude dos nossos tempos, fortemente marcada por sua relação com a violência (Abramo, 1997; Oliveira & Rosa, 2010).

No Brasil, ao final do séc. XX, entre as décadas de 70 e 80, a população jovem apresentou um expressivo crescimento, fenômeno peculiar na dinâmica demográfica brasileira, conhecido como “onda jovem”. Em 2007, como explica Aquino (2009), os jovens brasileiros com idade entre 15 e 29 anos somavam 50,2 milhões de pessoas, o que correspondia a 26,4% da população total. A partir daí, tem se observado uma progressiva redução no número absoluto de jovens no país, mas, mesmo assim, a estimativa é que tenhamos 49,5 milhões de jovens no Brasil em 2050 (Aquino, 2009; IBGE, 2010).

Tal peso numérico justifica o olhar especial que tem se voltado para as questões do universo juvenil nos últimos anos, tanto por parte de profissionais, pesquisadores, imprensa, órgãos e instituições públicos e privados e organizações não governamentais. Para Camarano e Mello (2006), algumas questões têm pautado com maior frequência as abordagens sobre juventude no mundo contemporâneo, tais como: a instabilidade e precariedade de sua inserção no mercado no trabalho, a instabilidade de suas relações afetivas, a violência e consequente aumento nas taxas de mortalidade, o risco de doenças sexualmente transmissíveis, e ainda, as associações com a marginalização e criminalidade, que, segundo as autoras, tem contribuído para caracterizar a discussão sobre juventude por uma ótica pessimista.

Segundo Aquino (2009) há uma vinculação quase que direta em nossa sociedade entre a temática juvenil e as questões de desordem social: delinquência, drogas e comportamentos de risco. O autor pontua ainda duas grandes tendências que se fazem presentes nas concepções sobre o jovem na contemporaneidade: 1) a primeira delas se refere aos jovens em posição privilegiada, que podem adiar a independência de suas famílias e estender sua formação educacional para, então, se colocarem no mercado de trabalho; 2) e em uma posição

menos favorecida, aparecem os jovens que se veem obrigados a trabalhar em empregos de qualidade ruim, informais e mal remunerados, em especial jovens de baixa renda, o que leva a uma conseqüente associação entre as precárias condições de inserção na esfera produtiva com as potenciais trajetórias negativas e de risco. Assim, prevalecem as ideias de juventude como fase preparatória da vida ou como etapa problemática, sem que se leve em conta que ainda que pertençam a um grupo que partilha experiências comuns, há uma pluralidade de situações, arranjos e vivências que perpassam as diversas experiências de ser jovem (Aquino, 2009; Camarano & Mello, 2006).

#### *A criminalização do jovem pobre*

Não é de hoje que as associações entre juventude, pobreza e violência se fazem presentes em nosso meio social. O jovem pobre nasce fadado ao (in) sucesso. Carrega junto de sua condição juvenil, o estigma de pertencer a um estrato social identificado com a criminalidade e é usualmente enxergado sob a ótica do medo, do perigo e da ameaça (Bocco, 2008; Franch, 2000). Para Sales (2007), as representações que associam pobreza e violência são fruto de uma cultura política engendrada no Brasil - desde o período colonial até os dias atuais - fortemente marcada por discriminações (étnicas, de gênero, religiosas, sociais) e penetrada pelos interesses das classes dominantes. Assim, ainda que a violência seja reproduzida pelos mais diversos estratos sociais, há uma tendência em associá-la “aos pobres e miseráveis, vistos como ‘classes perigosas’ e de onde provêm os ‘maus elementos’” (Sales, 2007, p. 48).

Sérgio Adorno (1994), em pesquisa onde analisou 297 processos penais de São Paulo, observou que a maior parte dos réus condenados eram negros e trabalhadores do mercado informal e que, de um modo geral, os processos apresentavam uma posição discriminatória frente aos grupos minoritários. As punições pareciam ser um “privilégio” das classes menos

favorecidas e os julgamentos eram fortemente marcados por preconceitos sociais e culturais. Bocco (2008), por sua vez, aponta que as infrações em nosso país tendem a ser atribuídas, principalmente por parte da mídia, a um tipo bem específico de sujeito: o jovem pobre, negro e do sexo masculino.

Ainda nesse contexto, Sales (2007) cita que as manifestações e produções irreverentes dos jovens pobres – tais como, o grafite, que teve início nos Estados Unidos, nos anos 70, e se propagou pelo mundo, o surfe ferroviário, no Rio de Janeiro, nos anos 90, entre outros – passam a ser concebidas pela polícia invariavelmente como violência, o que desperta o interesse da mídia, consumando, assim, um ciclo de culpabilização *a priori* desses jovens de um lado, e de provocação como forma de chamar atenção e alcançar visibilidade por parte deles, do outro.

Tudo isso contribui para a naturalização da noção da juventude de baixa renda como uma classe perigosa e ameaçadora para a sociedade, como se fosse ela a grande causa da violência e insegurança generalizadas. O jovem pobre é a personificação perfeita do “jovem-problema”, que quase sempre vê sua condição associada a situações de vulnerabilidade e comportamentos de risco, tais como: envolvimento com drogas, violência, criminalidade, gravidez precoce, entre outros. Na mídia, ele é frequentemente estigmatizado como o “menor”, o “delinquente”, o “típico bandido”. Como destaca Bocco (2008), as falas e imagens dos noticiários cumprem muito bem sua função de nos manter preocupados demais para que questionemos essa visão que vai sendo produzida em série. Nesse sentido, o jovem de classe popular se torna alvo predileto de diversos programas e intervenções, muitas vezes falhos e pouco abrangentes, que, pelo bem da ordem pública, buscam maneiras de ocupar o seu tempo ocioso, evitando, assim, que se envolva em atividades desviantes e se torne um “indivíduo perigoso” (Bocco, 2008; Franch, 2000 e 2010).

O que parece não ter espaço na pauta midiática é o fato dessa discussão ser muito mais complexa e envolver processos históricos, políticos, econômicos e sociais muito mais profundos, em uma sociedade marcada por desigualdades e privações no acesso a distribuição de riquezas (Bocco, 2008; Sales, 2007). Talvez o maior crime cometido por esses jovens seja o fato de não estarem inseridos na lógica de nossa sociedade, uma sociedade voltada para o consumo. Consumir é se sentir incluído. Celulares, sapatos, roupas, relógios, etc. estão impregnados de status e visibilidade e “os que não se incluem entre os que podem comprar, ficam de fora. Fora da representação. Fora do discurso” (Kehl, 2004, p. 62). Muito mais do que possuir objetos, o consumo é garantia de cidadania. A mídia, ao divulgar o jovem rico, inteligente e feliz como modelo ideal de juventude, exclui todos aqueles que não se encaixam nesse universo. O jovem pobre vive oculto, emergindo aos olhos das classes médias e altas somente através das páginas policiais dos jornais (Bocco, 2008; Franch, 2000; Sales, 2007).

Para além das representações que consideram a criminalidade como única forma de existência desses jovens, há diversas outras formas de ser – não necessariamente ligadas à violência – que fazem parte do seu cotidiano. Franch (2000) enfatiza que é preciso superar as noções que definem a juventude de classe popular apenas como segmentos da falta: falta de escolhas, de perspectivas, de valores, de informação, de organização política, etc. Em pesquisa na periferia de Recife, a autora foi em busca das práticas cotidianas de jovens que não tinham qualquer envolvimento em atividades criminosas e se viu diante de um universo bastante plural: jovens que apesar de morarem em um mesmo local, possuíam diferentes crenças, gostos, estilos de vida, tradições religiosas, formações familiares, projetos, etc. Seus dados vão contra uma tendência de homogeneização das práticas e modos de vida dos jovens de classe popular, apenas porque estes partilham de uma mesma condição socioeconômica ou localidade geográfica e reforçam a ideia de heterogeneidade nas abordagens sobre essa temática.

Ridenti (2001), em sua obra *Classes Sociais e Representação*, explica que o conceito de classes não pode ser compreendido somente a partir de uma classificação econômica dos indivíduos, mas, sobretudo, pela forma como eles se relacionam entre si. Classe é o que se diz de uma relação e não uma coleção de indivíduos, não há uma classe burguesa e uma classe operária predeterminadas e singularizadas para sempre. Elas se constituem historicamente e de formas diferentes. Assim, quando falamos em classe popular não devemos tomá-la como um todo, sem considerar sua diversidade e diferenciação interna (Giannotti, 1977; Ridenti, 2001).

Contudo, ainda que saibamos que as classes não devem ser tomadas como meros dados objetivos, Ridenti (2001) argumenta que em meio a multiplicidade de formas de relacionamento de uma sociedade, “os dados são os pontos de partida de que se pode dispor para a análise das classes sociais” (p. 83). O autor apresenta, então, algumas características a serem levadas em conta nesse processo, tais como: ocupação, nível de renda, formação escolar, posses, etc., mas deixa claro que não devemos dar a esses dados um caráter natural e imutável, mas sim considerar o contexto e as condições em que são observados.

Retomando a pesquisa de Franch (2000), a autora enfatiza que há um longo caminho a ser percorrido para que as representações sobre a juventude de classe popular não se foquem apenas em sua relação com a violência (e aqui entra o significativo papel da mídia na divulgação de uma visão muitas vezes reducionista e preconceituosa desses jovens). É preciso considerar as diversas outras faces desses jovens e suas possibilidades de serem tantas outras coisas, conhecer não só os mecanismos que atuam a favor de sua entrada para o mundo do crime, mas também aqueles que atuam contra essa entrada (Franch, 2000; Sales, 2007). A autora argumenta que a maioria da população de bairros populares não tem qualquer envolvimento em atividades criminosas, mas vivem sujeitas à insegurança, por conviverem em meio a bandidos e polícia, e ao preconceito, por sua procedência geográfica e social.

*Por uma nova forma de encarar a juventude*

As discussões levantadas até aqui apontam para a necessidade de rompimento com as representações que consideram a juventude uma fase natural e universal e sugerem uma nova perspectiva de estudo do fenômeno, como uma categoria socialmente construída, em circunstâncias históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais particulares (Pais, 1990a). Nesse sentido, os pesquisadores (Abramo, 2005; Aquino, 2009; Camarano, 2006; Camarano & Mello, 2006; Carrano, 2000; Franch, 2000; Menandro et al., 2010; Pais, 1990a; Sposito, 2002) têm procurado enfatizar em seus estudos a importância de se considerar as diversas juventudes possíveis (daí a utilização corrente do termo no plural), valorizando as especificidades e diferenças das experiências juvenis e rompendo com a ideia de grupo homogêneo com características comuns a uma idade. Como explicam Menandro et al., as práticas juvenis – sejam elas revitalizadoras, conservadoras ou até de omissão – são concretizadas dependendo de condições específicas, sociais, econômicas, culturais, demográficas, etc.

Dessa forma, a juventude deve ser encarada como um conceito que se difere não só entre os momentos históricos, mas também entre uma sociedade e outra e até dentro de uma mesma sociedade. Considerando, assim, não uma cultura juvenil unitária, mas a existência de várias culturas juvenis, de modo a abarcar toda a sua multiplicidade: gênero, classe social, etnia, meio em que vivem, gostos, estilos de vida, grupos com quem se relacionam, entre outros (Abramo, 2005; Pais, 1990a). Para Pais (1990a), é preciso compreender o jovem a partir de seus contextos vivenciais, de seu cotidiano, assumindo que “é cotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e ação” (Pais, 1990a, p. 164). Dentro dessa perspectiva, os estudos recentes sobre o fenômeno têm procurado conhecer e identificar os diversos contextos nos quais os jovens se



desenvolvem, partindo das concepções do próprio sujeito, de suas percepções, formas de sociabilidade, opiniões e demandas (Abramo, 2005).

### **Considerações a respeito do tempo livre**

O interesse científico pela temática do tempo livre e lazer é relativamente recente. Como afirma Magnani (1998), o tempo livre enquanto tema de pesquisa nem sempre pareceu relevante para a ciência, sofrendo até mesmo de certo “preconceito acadêmico” e ficando em segundo plano diante de outros assuntos considerados mais sérios e com os quais era preciso se preocupar, tais como, o trabalho, a política, entre outros. Contudo, em pesquisa documental realizada no período de 1997 a 2006, Bonato, Sarriera e Wagner (2012) já apontavam para um crescimento significativo das publicações que abordam o assunto nos últimos anos. Segundo os autores, proliferam-se, no Brasil e no mundo, grupos de pesquisadores que têm se debruçado sobre a temática do tempo livre, a partir de diversas orientações e vertentes, interessados, principalmente, por sua importância na dinâmica social e pela forma como esse tempo se insere nas relações entre os indivíduos e grupos.

No campo específico do tempo livre e lazer juvenil, as principais contribuições vêm das áreas da saúde e educação física - com estudos voltados para a prática de atividades esportivas e comportamentos sedentários - e também da psicologia, com pesquisas que exploram as relações do lazer/tempo livre com o desenvolvimento adolescente. De um modo geral, há uma tendência por parte dos pesquisadores em abordar a temática a partir de algumas variáveis principais, tais como: comportamentos de risco, formação de identidade e autoconceito, estilos de vida, atividades extracurriculares, distúrbios emocionais, saúde mental, sedentarismo, motivações para o lazer e os efeitos das novas tecnologias sob o fenômeno (Bonato et al., 2012). No plano internacional destacam-se as pesquisas com adolescentes escolarizados, das áreas urbanas, com acesso a diversos recursos (Caldwell,

Baldwin, Walls & Smith, 2004; Downs, 2011; Huurre, Aro, Rahkonen & Komulainen, 2006) e também as pesquisas relacionadas a programas de redução de peso, que envolvem atividades físicas e reeducação de hábitos (Chatzisarantis & Hagger, 2005; Lazzer et al., 2005). No Brasil, o foco está, principalmente, nos jovens em situação de vulnerabilidade social, quase sempre moradores de localidades carentes de recursos, a quem se dirigem programas que visam a redução da violência e a promoção de saúde através do lazer (Amparo, Galvão, Alves, Brasil & Koller, 2008; Biselli, 2006; Dimenstein et al., 2005; Marques, Dell’Aglío & Sarriera, 2009; Peres, Bodstein, Ramos & Marcondes, 2005; Sarriera, Tatim, Coelho & Bucker, 2007a; Sarriera et al., 2007b).

Ainda nesse sentido, Franch (2000) aponta para duas correntes teóricas principais que têm exercido notável influência nos estudos brasileiros a respeito da temática: de um lado o francês Joffre Dumazedier, e, do outro, a dupla composta por Norbert Elias e Eric Dunning. Considerado o criador da sociologia do lazer, Dumazedier tem uma produção vastíssima a respeito do tema e conquistou muitos seguidores por todo o mundo. Em sua obra *Lazer e Cultura Popular* (1973), o autor define o lazer como:

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (p.34).

Sua definição é baseada no que ele considera como as três funções básicas do lazer ou os três “D”s que caracterizam esse tempo: o descanso, a diversão e o desenvolvimento.

O ponto-chave da teoria de Dumazedier está na sua concepção a respeito da gênese do lazer que, segundo o autor, tem suas raízes no desenvolvimento da civilização industrial e na conseqüente separação entre tempo de trabalho e tempo livre, que acabaram por modificar a percepção do tempo nas sociedades ocidentais. Assim, traçando um breve panorama histórico, se nas sociedades arcaicas e pré-industriais, a vida se desenrolava em espaços de tempo bastante flexíveis - o tempo da natureza, do ritual, do artesanato -, onde trabalho e diversão se confundiam e se misturavam, a Revolução Industrial e o desenvolvimento do modelo de produção fabril passam a impor um novo ritmo à vida cotidiana, não mais regida pelo tempo da natureza, e sim pelo tempo do relógio, da produção racionalizada e da jornada de trabalho. Nesse período, os trabalhadores industriais viviam em condições extremamente precárias, com altas jornadas e baixos salários, o que gerava insatisfação, revolta e resistência por parte dos mesmos. Uma das conquistas mais marcantes alcançada pelos trabalhadores na época foi a redução da jornada de trabalho, o que lhes garantiu um tempo “livre de obrigações”. O tempo livre passa a ser, então, um importante componente dentro da lógica capitalista e surgem preocupações em relação às atividades que seriam desenvolvidas nesse tempo. Não só o governo passa a investir na criação de políticas públicas voltadas à ocupação do tempo livre da classe trabalhadora (construção de parques, atividades de recreação, entre outras) como também há uma intensa disseminação de valores e práticas de consumo que acabam, assim, por definir o que hoje conhecemos como lazer - considerado um fenômeno dos tempos modernos, que surge juntamente com a “artificialização” do tempo (Almeida & Gutierrez, 2011; Dumazedier, 1973; Marcassa, 2002; Mascarenhas, 2006; Melo, 2010; Padilha, 2006; Thompson, 1998).

Apesar da grande influência de Dumazedier na construção do pensamento brasileiro no campo do lazer e tempo livre, Franch (2000) alerta que o teórico foi alvo de críticas e mesmo entre os autores que adotaram suas definições, alguns problemas de sua teoria não

deixaram de ser notados. Essas críticas têm se focado principalmente sob dois aspectos: a primeira dificuldade diz respeito à ausência, tanto em Dumazedier como em seus seguidores, de uma demarcação mais clara entre os conceitos de lazer e tempo livre, ambos definidos a partir da não-obrigatoriedade das ações neles realizadas. Contudo, como explica Franch (2000), é preciso considerar que há limites muito tênues entre as atividades que são ou não obrigatórias, como, por exemplo, a participação em grupos da igreja, escolas de música, as práticas manuais e de artesanato, parcialmente desinteressadas, as visitas a parentes de outras localidades, em um misto de obrigação familiar e ruptura do cotidiano, etc. Optando pela concepção de Dumazedier, todas essas atividades não entrariam na definição de lazer, sendo classificadas pelo autor como semilazer e excluindo, com isto, um número significativo de práticas do nosso cotidiano das análises sobre a temática. Assim, como nos indaga Franch, “uma *semi-definição* como essa não indicaria que é preciso procurar outras vias para definir essa esfera?” (2000, p. 20).

Outro ponto de divergência se refere ao fato de sua teoria estar muito atrelada a uma visão dicotômica do lazer como consequência do trabalho (Bonato et al., 2012; Franch, 2000; Padilha, 2006). No mundo contemporâneo, essa polarização trabalho-lazer se mostra extremamente inadequada uma vez que temos presenciado múltiplas possibilidades de relação entre os dois fenômenos. Mais do que se opor ao tempo de trabalho, o tempo livre vem sendo “invadido” por ele. É o que tem se chamado de trabalho imaterial: do trabalhador flexível que leva “trabalho para casa”, dos contratos flexíveis, da internet, do celular e dos computadores portáteis (Biselli, 2006; Navarro, 2006). Essa sociedade marcada pelo ritmo acelerado de trabalho e extremamente competitiva, ao mesmo tempo que reduz o tempo livre de alguns, faz aumentar o desemprego de outros. Como explica Lipovetsky (2004), enquanto boa parte dos indivíduos encontra-se sobrecarregado de atividades, outros estão ociosos e não necessariamente por vontade própria.

Nesse sentido, um dos grandes impasses da teoria de Dumazedier diz respeito à forma como o autor define o lazer, como prática compensatória a um tipo de trabalho bem específico – realizado preferencialmente nas fábricas, sob um tempo rígido e cronometrado – desconsiderando uma série de outras possibilidades, tais como, a ocupação com o trabalho doméstico, o profissional liberal, *freelancer*, os empregados no mercado informal e ainda, os desempregados, que para o autor, vivem um tempo desocupado, que não pode ser visto sob a ótica do lazer ou tempo livre.

Sob outra perspectiva, Elias e Dunning (1996) se propõem a compreender o lazer como um fenômeno com dinâmicas próprias, fundamentais para o viver social, afastando-se, assim, de uma visão dicotômica do lazer como complemento do trabalho. Mais do que encarar o lazer como elemento compensatório das tensões geradas no mundo do trabalho, os autores enfatizam a busca pela excitação e o relativo descontrolo das emoções que estão no cerne dessas atividades: “a emoção que as pessoas procuram nos seus momentos de lazer difere em certos aspectos de outras classes de emoção. Esta é, em todos os sentidos, agradável” (Elias & Dunning, 1996, p. 83).

Diferentemente de Dumazedier, Elias e Dunning definem com maior clareza as relações existentes entre os conceitos de tempo livre e lazer, sendo o primeiro considerado como o tempo liberado do trabalho ocupacional e o segundo, por sua vez, compreendendo as atividades de caráter recreativo que podem ser realizadas nesse período. De modo a facilitar o estudo e a caracterização das atividades observadas nessas esferas, os teóricos sugerem a utilização de uma tipologia, denominada por eles como “espectro do tempo livre” e dividida em três categorias: 1) Rotinas do tempo livre, em que se encaixam as atividades rotineiras, como: beber, comer, limpar a casa, comprar roupas, comida, etc.; 2) Atividades intermediárias de tempo livre, entre as quais podemos citar os trabalhos comunitários, cursos, atividades religiosas, etc.; e, por fim, as 3) Atividades recreativas, que compreendem atividades sociais,

geralmente de caráter agradável e desrotinizador, tais como, jogos de futebol, festas, reuniões de caráter formal ou informal, viagens, etc. Elias e Dunning dedicaram maior atenção em seus estudos às atividades compreendidas na terceira categoria, especialmente aquelas relacionadas à área esportiva. Para os autores, três elementos usualmente se fazem presentes nessas atividades: a sociabilidade, a motilidade e a imaginação.

De acordo com Biselli (2006), essas correntes teóricas se configuram hoje como linhas de pensamento principais para se compreender o fenômeno do lazer, já que enfatizam tanto o seu caráter mais objetivo, ligado às mudanças na forma de encarar o tempo a partir das transformações no mundo do trabalho, quanto subjetivo, considerando o lazer como atitude ou ainda como uma relação estabelecida entre o sujeito e a experiência vivida. Para a autora, cabe a nós, pesquisadores, buscar a interdependência entre elas, tentando captar a complexidade em que ambas se inserem (Biselli, 2006; Melo, 2010).

Assim como ocorre com o conceito de juventude, já discutido anteriormente, há um vasto espectro de definições presentes na literatura a respeito do tempo livre. Para Bonato et al. (2012), a concepção mais aceita entre os pesquisadores é a que o considera como um tempo liberado do trabalho e das obrigações e, a partir dessa ideia, é possível encontrar diversos desdobramentos: para Munné (1980), por exemplo, este deve ser um tempo autocondicionado ao máximo e heterocondicionado ao mínimo, ou seja, um tempo em que os indivíduos tenham o máximo de autonomia para decidir o que fazer. Franch (2000), por sua vez, compreende como práticas de tempo livre quaisquer atividades, motivações, práxis e interrelações que fogem às regras do trabalho e da escola, mesmo as horas aparentemente insignificantes passadas à frente da TV ou no portão de casa. Waichman (2003) opta por defini-lo como a base temporal onde se realizam as atividades de lazer; um tempo disponível, que ainda que possa ser fonte de lazer, não necessariamente precisa ser destinado a ele (Munné & Codina, 2002; Waichman, 2003). Sarriera et al. (2007a), apoiados nos estudos de

Munné e Codina (2002), definem o tempo livre como um momento de liberdade e ganhos pessoais alcançados através de atividades prazerosas escolhidas pelos indivíduos e flexíveis por natureza. Por fim, Marques et al. (2009) apontam que este não deve ser encarado como um tempo perdido, mas sim como um tempo próprio para o descanso, a socialização, o desenvolvimento de habilidades e autonomia.

Sarriera et al. (2007b), em pesquisa sobre o significado do tempo livre entre adolescentes de classe popular, dividem esse tempo em três categorias: 1) tempo de liberdade, onde o indivíduo pode livremente escolher o que deseja fazer; 2) tempo de prazer, relacionado à satisfação obtida nesses momentos e, por fim, 3) tempo de ócio, considerado sob três perspectivas, o ócio para descanso, para diversão e para desenvolvimento. Ainda no âmbito juvenil, é bastante corrente nos estudos a classificação de Formiga, Ayrosa e Dias (2005) que dividem as atividades de tempo livre em hedonistas (atividades de consumo e prazer imediato, tais como, shows, teatro, cinema), lúdicas (divertimentos em geral, compreendendo esportes, TV, games, jogos de ação) e instrutivas (atividades que envolvem aperfeiçoamento e crescimento, tais como, ler livros, ir à igreja, visitar parentes). Contudo, mesmo que essas e tantas outras classificações pareçam interessantes do ponto de vista didático, há de se ter cuidado em sua utilização, uma vez que dificilmente elas contemplarão as múltiplas variáveis envolvidas nesse processo – a conjuntura social, econômica e cultural em que o indivíduo está inserido, aspectos relacionados ao gênero, idade, etnia, estilos de vida, entre outros.

Para Franch (2000) a leitura das atividades de lazer deve ser polissêmica, buscando compreender não só os diversos sentidos que lhes são atribuídos pelos atores que nelas se entrecruzam como também a trama sociocultural onde tais práticas se inserem. As discussões aqui expostas auxiliam na orientação das análises dentro da temática do tempo livre e permitem que possamos construir nossas próprias classificações e percepções acerca do

fenômeno, a partir das peculiaridades de cada realidade estudada e das contribuições dos diferentes campos teóricos.

*Tempo livre, juventude e classe popular*

Quando falamos nos usos do tempo livre entre jovens de classes populares, é comum que prevaleçam representações negativas a seu respeito: ora enfatizando a falta de oportunidades para se vivenciar esse tempo, os riscos de um tempo desocupado ou ainda a precariedade dos ambientes de convívio desses jovens. No âmbito científico, Franch (2000) ressalta que o cruzamento juventude, baixa renda e tempo livre é muito mais explorado sob a perspectiva do risco do que sob a ótica da proteção - uma visão unilateral e, muitas vezes, preconceituosa, que não considera os diversos benefícios que podem advir desse tempo (Franch, 2000; Marques et al., 2009). Para a autora, são justamente nesses momentos – aparentemente desinteressados – com todos os seus usos, restrições, recriações, evitações e regras, que podemos descobrir algumas das dinâmicas que organizam a vida social desses jovens: seus estilos de vida, valores, crenças, as relações que estabelecem com outros jovens e com os não tão jovens, sua presença no bairro e na cidade, enfim, a sua forma particular de estar no mundo.

Sob essa perspectiva, pesquisadores que se dedicam à temática do tempo livre/lazer juvenil (Abramo, 2005; Brenner, Carrano & Dayrell, 2005; Carrano, 2003; Franch, 2000; Sarriera et al., 2007a; Marques et al., 2009; Bonato et al., 2012, Prates, 2012) têm destacado essa dimensão como uma das principais para se compreender as diversas vivências juvenis na contemporaneidade, fundamental para o exercício de suas sociabilidades, para a elaboração de suas múltiplas identidades e, ainda, por propiciar o desenvolvimento de práticas próprias, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciem. Como explica Carrano (2003), as relações sociais da juventude se organizam essencialmente “em torno dos gostos, amizades, afetos e relações comuns, cujos centros encontram-se na música, nos espetáculos, nos



esportes, nos divertimentos coletivos, nas festas; (...) e cujo eixo é encontrar-se” (p. 149). Assim, para o autor, a maneira de se vestir, a predileção por determinados gêneros musicais e o pertencimento a um grupo funcionam como linguagens – provisórias e variáveis – através das quais os jovens se identificam e enviam sinais de reconhecimento. Segundo Aquino (2009), observa-se hoje um fortalecimento crescente dos grupos de jovens – grupos de estilo, políticos, de vanguarda, etc. – que ganham relevo à medida que se adequam às demandas e interesses desse segmento, preenchendo, muitas vezes, o vazio deixado por instituições tradicionais e se constituindo como espaços privilegiados para a construção de identidades e exercício da sociabilidade.

Pais (1990b), em pesquisa sobre lazeres e sociabilidades juvenis, destaca que as práticas de tempo livre da juventude não devem ser compreendidas de forma homogênea e que os fundamentos de constituição e legitimação dessas práticas variam de acordo com o contexto social em que os jovens se desenvolvem. Franch (2000) exemplifica muito bem essa questão, ao abordar as formas de apropriação das ruas por diferentes culturas juvenis: se nas classes mais altas elas são consideradas como mero espaço para “ir e vir”, nas classes populares, elas se constituem como espaços polivalentes, onde inúmeras atividades se desenvolvem. É o local para o encontro de amigos, paqueras, atualizações de informações, jogos de bola, etc., um espaço privilegiado para o lazer cotidiano, principalmente, de jovens e crianças. Complementando essa ideia, Pais argumenta que apesar da grande maioria desses espaços sofrer com a escassez de equipamentos de lazer, isso não impede que os jovens criem formas específicas de diversão, reagindo criativamente às características sociais do *habitat* em que vivem e transformando a rua em um espaço propício para a experimentação e o desenvolvimento de sua autonomia (Pais, 1990b; Franch, 2000).

Ainda nesse contexto, os estudos com jovens de classes populares apontam para uma forte inscrição de gênero na relação com esses espaços. De um modo geral, as pesquisas

sugerem que os meninos possuem maior liberdade para circular pelo espaço público e vivenciar experiências de lazer do que as meninas que, por sua vez, são estimuladas a desenvolver atividades na própria casa, onde é possível exercer maior vigilância (Brenner et al., 2005; Franch, 2000; Traverso-Yépes & Pinheiro, 2005). Assim, o que se percebe é que a sociabilidade feminina ocorre de maneira mais acentuada no “portão de casa” e é muito mais determinada pelos pais. Para os meninos, a situação é praticamente inversa, sendo a rua identificada como espaço indissociável à plena socialização masculina, local para seus jogos de bola e conversações. Para Franch (2000), há até certa pressão na periferia para que os jovens do sexo masculino ocupem as ruas e assumam o quanto antes o papel de provedor. Já em relação às meninas, há uma grande preocupação para que não fiquem “faladas”, o que acaba restringindo seus movimentos e acesso a novas experiências quando dissociadas de objetivos como estudos e trabalho.

Finalmente, faz-se necessária uma reflexão a respeito da forte influência do consumo na forma como enxergamos e usufruímos do lazer na contemporaneidade. Vivemos hoje em uma sociedade onde o “ato de comprar” tem se tornado sinônimo de diversão e, assim, cada vez mais, as formas de lazer e entretenimento passam a ser concebidas como serviços a serem comprados e consumidos: consumimos serviços de diversão, de espetáculo, eventos e distrações. Ir a um cinema, concerto de rock, visitar museus, entre outros. A indústria do entretenimento vem investindo pesadamente na veiculação dessa concepção do lazer baseada no consumo, em suas mais diversas formas: no turismo, no esporte, na arte, etc. (Pellegrin, 2006). Desse modo, dois apontamentos se fazem aqui pertinentes: primeiramente, não há como negar, que são os jovens, independente de seu poder aquisitivo, os alvos principais do “mundo de sonhos e desejos” constantemente celebrados pela publicidade na lógica da sociedade de consumo. Muito além de bens a serem adquiridos, as mercadorias se transformam em verdadeiros suportes identitários para a juventude. Nesse sentido, fica claro

que é a capacidade de consumo dos jovens e de suas famílias um dos limites mais fortes de sua inserção diferenciada no mundo do lazer, que se estabelece como um meio de diferenciação entre os grupos sociais. Quanto mais se pode consumir, mais possibilidades e formas de vivenciar esses momentos se encontram disponíveis e o jovem pobre se vê, então, muitas vezes, imerso em um mundo do qual nem sempre ele pode ter acesso (Brenner et al., 2005; Prates, 2012). Para Fernandes, Húngaro e Athayde (2011) a modificação desse cenário passa pela consideração do lazer como parte integrante da cidadania, um direito social de todos os indivíduos e não apenas como um serviço a ser consumido. Brenner et al. (2005) alertam ainda que é preciso investir em estudos e na criação de políticas que atuem de fato sobre essas condições desiguais de acesso, “favorecendo a criação de situações materiais que aumentem a possibilidade de fruição do tempo livre, ao mesmo tempo que ampliem esferas públicas democráticas de cultura e lazer” (2005, p. 2010).

### **As políticas públicas para a juventude no Brasil**

No plano internacional, a questão da juventude tem sido marcada por avanços significativos nos últimos anos, principalmente no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU). Entre suas ações, recebe destaque a instituição do Ano Internacional da Juventude, em 1985, um passo fundamental para que o tema alcançasse materialidade e ampliasse sua visibilidade. A partir daí, vários outros mecanismos e acordos internacionais foram sendo firmados, não só fortalecendo o compromisso dos estados-membros da ONU com as questões de juventude como também representando um grande impulso para que estas questões entrassem na pauta das políticas públicas dos países da América Latina, sobretudo, ao longo da década de 1990 (Silva & Andrade, 2009).

No Brasil, até então, pouca relevância se dava ao tema, já que o foco das preocupações e mobilizações estava centrado, principalmente, na proteção dos direitos das crianças e dos

adolescentes. É somente a partir do final da década de 90, que começa a se perceber a emergência de ações no país voltadas para a juventude (Silva & Andrade, 2009; Sposito & Carrano, 2003). Segundo Sposito e Carrano (2003), no período de 1999 a 2002 houve uma verdadeira explosão da temática no plano federal – ainda que de forma fragmentada e com pouca consistência. Para os autores, alguns acontecimentos da época contribuíram para impulsionar essas ações, tais como, a disseminação de mortes violentas de jovens e por jovens, o crescimento no consumo de substâncias lícitas e ilícitas bem como o avanço dos indicadores de desemprego juvenil e a acentuação dos processos de precarização social que apontavam para a urgência da criação de políticas de inclusão.

A maioria das ações que foram desenvolvidas nesse período partiam da concepção do jovem como risco social – associado à violência, comportamentos de risco e transgressão – e tinham clara pretensão de minimizar a potencial ameaça juvenil. Eram, em geral, iniciativas pontuais, de curta duração, interessadas no controle social do tempo livre dos jovens e quase que exclusivamente voltados para jovens pobres, marginalizados e moradores das periferias das grandes cidades (Frezza, Maraschin & Santos, 2009; Schutz, Calza & Howes, 2012; Silva & Andrade, 2009; Sposito & Carrano, 2003). Como destacam Frezza et al. (2009), é bastante usual a utilização da expressão “jovens em situação de vulnerabilidade social” para definir o público-alvo desses projetos, o que, para os autores, só reforça a ideia de um futuro “temido” que indubitavelmente vai acontecer, a não ser que se tomem medidas eficazes.

Nesse contexto, começam a surgir pressões de diversos grupos de representação juvenil em busca de ações para além daquelas que consideravam a juventude como problema e reforçando a necessidade de se instaurar uma política de juventude no país. Assim, nasce, em 2005, uma política nacional de juventude no Brasil, a partir da criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Seis programas emergenciais (*ProJovem*, *Consórcio Social*

*da Juventude, Juventude Cidadã, Agente Jovem, Escola de Fábrica e Saberes da Terra*) são desenvolvidos dentro dessa política, abrangendo jovens na faixa etária de 15 a 24 anos e com foco voltado para a elevação da escolaridade e capacitação profissional desses jovens (Silva & Andrade, 2009; Sposito & Carrano, 2003).

Como explicam Silva e Andrade (2009) esses programas logo apresentaram problemas, principalmente, devido à falta de uma maior integração entre eles. O fato de estarem vinculados a diferentes ministérios e secretarias diminuía as possibilidades de êxito dos mesmos, uma vez que cada órgão atuava de acordo com seus próprios referenciais teóricos e instrumentais de ação. Dessa forma, em 2007, quando a política nacional de juventude completava dois anos, o governo federal iniciou nova discussão para sua reformulação, visando unificar e integrar as diversas ações voltadas para esse público, além de ampliar seu escopo e cobertura (Jaccoud, Hadjab & Rochet, 2009; Silva & Andrade, 2009). Os seis programas existentes passam, então, a ser abrigados sob a denominação de um único nome – Projovem integrado – subdividido em quatro modalidades: *Projovem urbano, Projovem trabalhador, Projovem adolescente e Projovem campo*. A faixa etária atendida é ampliada, sendo contemplados jovens de 15 a 29 anos, buscando promover sua reintegração educacional, qualificação profissional e acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer.

Contudo, mesmo reconhecendo os esforços e avanços que têm sido conquistados no sentido de construir uma política nacional integrada para a juventude, os estudos no campo das políticas públicas alertam que, na prática, essa tentativa de integração ainda não é completa (Frezza et al., 2009; Jaccoud et al., 2009; Schutz et al., 2012; Silva & Andrade, 2009). Para os autores, mesmo após sua reformulação, a política ainda apresenta problemas de integração tanto em seu planejamento como em sua implementação, além disso, está muito concentrada a nível federal, dificultando o papel das redes locais, há dificuldades de acesso para os jovens mais distantes das redes de amparo social e, ainda, uma sobreposição entre as

propostas de algumas modalidades, o que resulta em ações conflitivas e concorrentes entre elas, além do desperdício de capital humano, físico e financeiro.

Nesse sentido, Jaccoud et al. (2009) consideram que há dois grandes desafios para as políticas públicas de juventude em nosso país: primeiramente, é preciso investir na seleção de orientadores capacitados para atuar nos programas, bem como adequar os espaços físicos e materiais e aperfeiçoar o monitoramento e avaliação das ações realizadas. Além disso, essas políticas precisam considerar as diferentes formas de inserção social e vivências da juventude que resultam em diferentes abordagens e possibilidades para a mesma.

Em relação às iniciativas que promovem esporte, cultura e lazer, os programas *Segundo Tempo*, *Bolsa Atleta*, *Escola Aberta* e *Pontos de Cultura* são os que têm recebido maior destaque no cenário nacional. Dentre essas ações, Barbosa e Araújo (2009) ressaltam o programa Pontos de Cultura como uma experiência que vem dando certo, por seu importante papel de mobilização entre jovens de diferentes comunidades. O programa consiste na distribuição de unidades de produção, recepção e disseminação cultural em comunidades que se encontram à margem dos circuitos culturais e artísticos convencionais e parte das demandas por reconhecimento e experimentação dos próprios jovens, abarcando a valorização de culturas não consagradas (Barbosa & Araújo, 2009). A participação nessas unidades permite aos jovens o acesso a tecnologias de informação/comunicação, a possibilidade de formação profissional e, ainda, uma maior aproximação com a comunidade. Segundo os autores, o principal problema do programa está em sua pouca abrangência, tanto em termos populacionais como territoriais.

Entre as propostas de políticas públicas mais recentes, o conceito de *protagonismo juvenil* vem sendo bastante utilizado. Entretanto, para os estudiosos da área, esse conceito nem sempre é de fato considerado na criação e implementação dessas políticas. Sposito e Carrano (2003) argumentam que a expressão, tantas vezes utilizada nos projetos, soa mais

como um apelo social do que um conceito ancorado em reflexões analíticas sobre o tema. Complementando essa ideia, Frezza et al. (2009) apontam que, de um modo geral, os vários discursos que justificam a viabilidade dos programas, pautados nas ideias de educação, cidadania, superação e produção de novos sentidos, acabam ficando em segundo plano e que, na prática, o discurso econômico é o mais privilegiado, daí a grande importância dada às ações voltadas para a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Para que de fato possamos falar em protagonismo no âmbito das políticas públicas voltadas para a juventude, é preciso estar atento a algumas questões fundamentais nesse processo: 1) considerar os diferentes contextos nos quais os jovens se constroem como sujeitos; 2) encará-los como atores estratégicos de seu próprio desenvolvimento, podendo atuar como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas; e, por fim, 3) oferecer programas e ações que visem incentivar sua autonomia, protagonismo, criatividade e desenvolvimento de habilidades (Schutz et al., 2012; Sposito & Carrano, 2003). Para Frezza et al. (2009), o emblema de vulnerabilização tão comumente conferido aos jovens nesses projetos, não só intensificam um processo de exclusão como também despotencializam o campo de ação dos mesmos. Assim, cabe às políticas voltadas para a juventude, sair de uma perspectiva de controle e focar nos direitos dos jovens, deixando de valorizar a generosidade e a beneficência e valorizando a conquista de direitos (Schutz et al., 2012).

### **A teoria bioecológica do desenvolvimento humano**

Na primeira metade do séc. XX, os estudos sobre o desenvolvimento humano assumiam um caráter quase que exclusivamente descritivo e se caracterizavam pelo que Bronfenbrenner denominou como condições experimentais artificiais (Lerner, 2011). Bronfenbrenner (1977) argumentava que as pesquisas desenvolvidas no ambiente

empobrecido dos laboratórios apresentavam severas limitações teóricas e práticas: “grande parte da psicologia do desenvolvimento humano, conforme existe atualmente, é a ciência do comportamento estranho da criança, em situações estranhas, com adultos estranhos pelos períodos de tempo mais breves possíveis” (p. 513). Eram situações que dificilmente se aproximavam daquelas nas quais as pessoas realmente se desenvolviam. Para o teórico, melhor do que estudá-las em laboratórios, seria estudá-las em ambientes representativos de seu mundo real e natural, em contextos ecologicamente válidos: na família, no grupo de brincadeiras, na escola, na sala de aula ou nas áreas de lazer.

Assim, em meados do séc. XX, Bronfenbrenner não só testemunhou mudanças na forma de se conceber as pesquisas na área do desenvolvimento humano, como também ele próprio se tornou um dos principais teóricos desse campo (Lerner, 2011). Em sua teoria bioecológica do desenvolvimento humano (inicialmente apresentada como teoria ecológica do desenvolvimento humano ou teoria dos sistemas ecológicos - 1979/1996), o indivíduo é concebido como produtor ativo de seu próprio desenvolvimento, que ocorre por meio da interação recíproca e dinâmica entre a pessoa e seu ambiente, equivalendo de forma integrada a importância de ambos dentro dos aspectos evolutivos (Bronfenbrenner, 2001/2005). Para Koller (2011), o núcleo central da teoria de Bronfenbrenner está na “observação naturalística de seres reais, em seus ambientes reais, interagindo com outros seres humanos, objetos e símbolos também reais” (p.15).

Contudo, como ele próprio constatou, se antes tínhamos muitas pesquisas “sobre desenvolvimento fora do contexto, temos agora um excesso de estudos sobre contexto sem desenvolvimento” (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 795), uma vez que os estudos que têm se denominado como ecológicos tem fornecido mais conhecimentos sobre a natureza dos ambientes relevantes para o desenvolvimento do que sobre as características dos indivíduos em desenvolvimento. Tudge (2008) explica que quando Bronfenbrenner escreveu sua obra *A*



*ecologia do desenvolvimento humano*, em 1979, grande parte dos psicólogos norte-americanos estava muito mais preocupados com os fatores individuais do desenvolvimento do que com as influências contextuais que incidiam sobre o mesmo. Em oposição a essa tendência dominante, Bronfenbrenner buscou, então, priorizar os aspectos do contexto que repercutiam no desenvolvimento e provavelmente por esta razão, a maioria dos autores passou a considerar sua teoria especialmente sob essa perspectiva.

Daí, então, a incorporação da expressão “bioecológica” à teoria: insatisfeito com a ênfase demasiada dada aos contextos, nas pesquisas que se baseavam em seus estudos, Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006) buscou integrar as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento para dentro de seu sistema ecológico. O modelo que surgiu deste estudo propõe a explicação do desenvolvimento humano através de quatro grandes dimensões conceituais, atuantes de forma dinâmica e articulada na vida cotidiana de cada indivíduo: (a) o processo, (b) a pessoa, (c) o contexto e o (d) tempo - PPCT - que serão apresentadas a seguir.

(a) Processos proximais: considerados “as engrenagens principais do desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 2001/2005, p.6), o coração de sua teoria. São definidos principalmente a partir de duas proposições que aparecem em várias publicações de Bronfenbrenner. A primeira delas afirma que:

...o desenvolvimento humano ocorre através de processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas entre um organismo humano biopsicológico ativo, em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente externo imediato. Para ser eficaz, a interação deve ocorrer com bastante regularidade durante períodos extensos de tempo. Tais formas perduráveis de interação no ambiente imediato são referidas

como processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 797).

Brincar com uma criança pequena, alimentar ou reconfortar um bebê, ler, aprender novas habilidades, etc. são alguns exemplos de processos proximais citados por Bronfenbrenner. Para Tudge (2008), “é engajando-se nessas atividades e interações que o indivíduo torna-se capaz de dar sentido ao seu mundo, entender o seu lugar neste mundo e, ao mesmo tempo em que nele ocupa um lugar, transforma-o” (p. 4).

A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais influenciam o desenvolvimento, variando articuladamente com as outras três dimensões – a pessoa, o contexto e o tempo - como pode ser visto na segunda proposição:

A forma, o vigor, o conteúdo e a direção dos processos proximais que levam a cabo o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa que se desenvolve; do ambiente – tanto imediato quanto mais distante – no qual os processos ocorrem; da natureza dos aspectos do desenvolvimento estudados e das continuidades e mudanças sociais que acontecem ao longo do tempo no curso de vida e no período histórico durante o qual a pessoa viveu (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 798).

(b) Pessoa: ainda que reconheça a relevância dos aspectos biológicos e genéticos no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Ceci, 1994), Bronfenbrenner dedicou maior atenção em seus estudos às características pessoais dos indivíduos envolvidas nesse processo. Ele dividiu essas características em três tipos, baseados em sua capacidade de influenciar a força e a direção dos processos proximais durante o ciclo de vida, são elas: 1) *características de demanda*: são as características mais perceptíveis dos indivíduos, que agem como um

estímulo imediato para outra pessoa, tais como, idade, gênero, cor da pele, estatura, aparência física, etc.; 2) *características de recurso*: não são imediatamente aparentes, mas podem ser inferidas a partir das características de demanda percebidas. São construídas e internalizadas no decorrer do processo de interação da pessoa em desenvolvimento com o ambiente, podendo estar relacionadas com recursos cognitivos e emocionais (experiências vividas, habilidades desenvolvidas) e também com recursos sociais e materiais (acesso à moradia, cuidado parental, oportunidades educacionais, etc.); 3) *características de força*: são aquelas relacionadas à motivação, persistência, temperamento, etc. desenvolvidas a partir dos estímulos e incentivos recebidos pelo indivíduo. Assim, para Bronfenbrenner, mesmo que duas crianças tenham as mesmas características de recurso, elas podem seguir trajetórias diferentes, se uma delas for motivada a ser bem-sucedida e persistir nos seus objetivos, enquanto a outra, não sendo motivada, acabar por desistir (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Para Bronfenbrenner nenhuma dessas características exerce sua influência de forma isolada. Cada qualidade humana é encaixada uma na outra, encontrando seu significado nos contextos ambientais com que interagem. Assim, existe sempre uma interação das características psicológicas da pessoa com o ambiente específico em que ela se encontra, não podendo um desses aspectos ser definido sem a referência do outro.

(c) Contexto: para definir o contexto ecológico, Bronfenbrenner propõe uma divisão em quatro sistemas interconectados – do mais imediato ao mais remoto. O mais central desses sistemas é denominado como *microsistema* e definido por Bronfenbrenner como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos nos quais ela estabelece relações face a face com suas características físicas e materiais” (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 814). É nesse contexto que o indivíduo passa boa parte do seu tempo, engajado em atividades e interações. Nesse sentido, Bronfenbrenner

destaca a importância de se considerar não só as características da pessoa em desenvolvimento em relação às outras pessoas de seu contexto imediato como também as características relevantes dessas outras pessoas presentes e ativas nesse ambiente.

O próximo nível do contexto ecológico é o *mesossistema*, que engloba as relações entre dois ou mais ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, em síntese, o mesossistema é um sistema formado por microsistemas (Bronfenbrenner, 1997). Assim, para um jovem de 15 anos, por exemplo, o mesossistema provavelmente incluiria conexões entre a casa, a escola, os amigos do bairro, etc. Cabe falar aqui de um importante conceito proposto por Bronfenbrenner: a transição ecológica, que consiste na passagem da pessoa em desenvolvimento de um contexto ecológico para outro novo e diferente. O teórico ressalta que essas transições não ocorrem apenas nas fases iniciais do desenvolvimento, mas ao longo de todo o ciclo de vida. Como exemplo, podemos citar: a mudança da pré-escola para a escola, o ingresso no primeiro emprego, mudança de cidade, o casamento, entre outros. As transições ecológicas envolvem invariavelmente mudanças na maneira como as pessoas agem, o que pensam, como se sentem, o que as outras pensam sobre ela, etc. influenciando, assim, o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1977).

O nível seguinte dessa estrutura é o *exossistema*, contexto em que a pessoa em desenvolvimento não está presente, mas no qual ocorrem eventos que influenciam no ambiente que contém a pessoa (Bronfenbrenner, 1977). Tudge (2008) cita um bom exemplo do efeito do exossistema no desenvolvimento: uma mãe tem se estressado particularmente no trabalho e, em função disto, irrita-se de forma mais frequente com seu filho quando chega em casa. O local de trabalho da mãe é um exossistema para o filho, pois, mesmo que ele não passe tempo algum lá, o mesmo tem influência indireta sobre ele.

Por fim, Bronfenbrenner define o *macrossistema* como um contexto que engloba qualquer cultura, subcultura ou estrutura social mais ampla cujos membros compartilham

valores, crenças, riscos, estilos de vida, escolhas e padrões de intercâmbio social (Bronfenbrenner, 1993, Bronfenbrenner, 1977, Tudge, 2008). O macrossistema envolve todos os outros sistemas, influenciando e sendo influenciado por eles. Para Tudge (2008), os macrossistemas, assim como os indivíduos em desenvolvimento dentro deles, estão sempre mudando, pois, segundo o autor, “cada nova geração nunca imita exatamente ou aceita cegamente os valores e crenças da geração precedente” (p. 5).

(d) Tempo: para Bronfenbrenner o processo de desenvolvimento humano não pode ser definido exceto em relação ao tempo, uma vez que a preocupação central do estudo do desenvolvimento humano é a natureza da continuidade e mudança na estrutura biológica e psicológica de cada um dos seres humanos durante seu curso de vida (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Assim, também denominado como cronossistema, a dimensão tempo deve considerar: a existência de grandes acontecimentos históricos (guerras, mudanças de governo, desastres ambientais, etc.), o momento evolutivo da pessoa em desenvolvimento e, por fim, as continuidades e mudanças que podem ocorrer durante o ciclo vital do indivíduo.

#### *Estudos sobre juventude e tempo livre a partir da perspectiva bioecológica*

Hayashi. Hayashi e Martinez (2008), em revisão bibliográfica sobre o estudo da juventude no Brasil, apontam que a produção científica acerca do fenômeno tem crescido expressivamente nos últimos anos e se fortalecido, principalmente, através do cruzamento entre diferentes áreas – sociologia, psicologia, antropologia, ciência política, entre outras – e também a partir da adoção de diferentes abordagens teóricas. Entre essas abordagens, recebe destaque a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner, e que, em síntese, estabelece a relação entre as características do ser humano ativo em desenvolvimento com seus respectivos contextos, compreendidos como dinâmicos e em constantes transformações. Essa perspectiva tem sido adotada em inúmeras pesquisas no

Brasil e, principalmente, nos estudos sobre desenvolvimento na infância e adolescência, considerando as características biopsicológicas dos jovens e adolescentes e reconhecendo-os como produtores ativos de seu próprio desenvolvimento (Aznar-Farias e Oliveira-Monteiro, 2006; Hayashi et al., 2008).

Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre os estudos que vem sendo realizados dentro desta perspectiva, efetuou-se uma busca entre as principais plataformas de pesquisa do país, concentrada nos anos de 2002 a 2012. Primeiramente, optou-se por utilizar os descritores “juventude, Bronfenbrenner”; “juventude, abordagem bioecológica”, sendo possível observar alguns aspectos interessantes: como era de se esperar, a grande maioria das pesquisas dentro dessa abordagem estão vinculadas à área de psicologia, contudo, também foram encontradas pesquisas nas áreas de educação, educação física, saúde coletiva, enfermagem, entre outros. Quanto aos locais em que as pesquisas vêm sendo desenvolvidas, a maior concentração está na região sul, em especial o estado do Rio Grande do Sul, seguido por São Paulo, Brasília, Salvador, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, outros. Em relação aos temas abordados nesses estudos, verificou-se a presença significativa de pesquisas envolvendo (a) *adolescentes/jovens em situação de risco e/ou vulnerabilidade* (Amparo, Galvão, Alves, Brasil & Koller; 2008; Amparo, Galvão, Cardenas & Koller, 2008; Cerqueira-Santos, Paludo, Schiró & Koller, 2010; Morais, Morais, Reis & Koller, 2010; Paludo, 2008; Poletto, 2011; Roque & Ferriani, 2007; Silveira, Garcia, Pietro & Yunes, 2009; entre outros) e também sobre (b) *adolescentes em situação de acolhimento institucional* (Cavalcante, Silva & Magalhães, 2010; Frizzo & Sarierra, 2006; Siqueira & Dell’Aglío, 2006; Siqueira, Betts & Dell’Aglío, 2006; entre outros). Para Hayashi et al. (2008), a teoria bioecológica do desenvolvimento humano tem se apresentado:

como uma opção inovadora para o trato dos desafios teóricos e metodológicos presentes nos estudos de muitos problemas que

atingem crianças e jovens brasileiros que se relacionam com a violência e a delinquência, bem como em estudos sobre o desenvolvimento de jovens em territórios chamados de risco (p. 135).

Outros temas também encontrados se referem à relação aluno-escola; relação família-escola; relação jovem-trabalho, interação do jovem e seus ambientes, comportamento sexual na juventude, entre outros.

Posteriormente, buscando uma maior aproximação com o presente tema de pesquisa, optou-se por realizar uma nova busca, acrescentando os termos “lazer, tempo livre” aos descritores “juventude, Bronfenbrenner”. Dessa busca, foram levantados quatro estudos: o primeiro deles, de 2006, aborda as questões de gênero que permeiam as atividades de lazer juvenil (Silva, 2006), enquanto os outros três focam nas práticas esportivas relacionadas a esse campo (Bruel e Vargas, 2010; Krebs, Copetti, Serpa e Araujo, 2008; Krebs et al., 2011)

Partindo desse contexto e de modo a demonstrar a articulação da teoria de Bronfenbrenner com as temáticas da juventude e do tempo livre, foram selecionados alguns trabalhos que serão aqui brevemente comentados: (a) Silva (2006); (b) Iriart e Bastos (2007); (c) Amparo et al. (2008); (d) Verza (2008) e (e) Krebs et al. (2011). O estudo de Silva (2006) teve como objetivo investigar as brincadeiras de rua desenvolvidas entre grupos de crianças e adolescentes, percebendo-as não apenas como espaços de expressão e reprodução da cultura de gênero, mas principalmente como contexto de reconstrução destes aspectos: papéis sexuais, identidade de gênero e ideologia de papéis sexuais. A pesquisa contou com a participação de 689 sujeitos, moradores ou visitantes em um bairro da periferia de Belém-PA, durante um ano. A partir dos pressupostos da teoria bioecológica, Silva buscou discutir a relação entre macro e microdeterminações na construção da cultura dos gêneros dentro dos grupos de brincadeiras por ela analisados. Dentre os resultados, a autora destaca que as

formas de ocupação da rua e as relações que nela se estabelecem são fortemente demarcadas por questões de gênero. De um modo geral, a presença mais significativa nesses espaços é dos meninos e, entre eles há também, uma maior tendência à segregação. Entre as meninas, ao contrário, foi encontrada maior aproximação com o que se denominou subcultura masculina, em todas as faixas de idade estudadas, o que, para a autora, vem se configurando como estratégia de subversão das ideologias e papéis de gênero culturalmente estabelecidos.

Já a pesquisa de Iriart e Bastos (2007) teve como foco principal a análise de diferentes contextos desenvolvimentais da juventude: um projeto social (ONG), uma escola pública estadual e um centro de atendimento sócio-educativo para adolescentes em conflito com a lei, em regime semiaberto, no que diz respeito: (a) às possibilidades de participação, (b) aos mecanismos de inclusão oferecidos e (c) aos posicionamentos atribuídos/assumidos pelos jovens. Desenvolvida em Salvador-BA, a pesquisa contou com a realização de grupos focais com os adolescentes e entrevistas com os coordenadores e educadores das instituições pesquisadas. Ao assumirem-se dentro da perspectiva bioecológica, as autoras buscaram considerar no estudo em questão, os processos de interação pessoa-contexto bem como as ações e os papéis compartilhados em seus diferentes níveis. A partir dos dados coletados, Iriart e Bastos (2007) verificaram que as maiores possibilidades de ação, participação e ressignificação por parte dos jovens se deram nos contextos que se apresentaram mais sólidos e articulados, e ainda que, quanto maiores essas possibilidades, maior a autoestima desses jovens, ampliando suas perspectivas de futuro.

O foco da pesquisa de Amparo et al. (2008) foi investigar os fatores sociais (família; escola; amigos) e pessoais (religiosidade-espiritualidade; autoestima) relacionados às vivências de proteção no cotidiano de adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial. A pesquisa, de caráter quantitativo, consistia na aplicação de questionários em 852 estudantes do ensino médio, em escolas públicas do Distrito Federal, com idade entre 13 e 27 anos. A



partir da teoria de Bronfenbrenner, o estudo buscou demonstrar que a inter-relação de fatores pessoais e sociais positivos pode, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento saudável de adolescentes e jovens em ambientes considerados de risco. Como resultados principais, o estudo apontou que os jovens pesquisados apresentam um envolvimento positivo com suas famílias; em sua maioria, atribuem grande importância à rede de amigos e demonstram uma percepção positiva do ambiente escolar; no âmbito pessoal, os dados evidenciam o movimento destes jovens na direção da crença em preceitos religiosos e espirituais e, de modo geral, mostram a sua capacidade em manter, mesmo em situações adversas, a confiança em si mesmos e na rede composta por família e amigos.

O estudo de Verza (2008) visou explorar e descrever aspectos relacionados ao uso do telefone celular na adolescência e a sua repercussão na família e no grupo de amigos. Para isso, participaram da pesquisa 534 adolescentes de ambos os sexos, de 12 a 17 anos, estudantes de escolas públicas e privadas da cidade de Porto Alegre. Solicitou-se aos adolescentes que respondessem um “questionário para uso de telefone celular”, de caráter exploratório. A partir de um mapeamento dos ambientes de convivência desses adolescentes e da caracterização de seus processos proximais, a autora buscou estabelecer o papel do telefone celular nesses processos. De forma geral, Verza (2008) concluiu que a posse de um celular pode auxiliar os adolescentes a legitimar o seu espaço na família e no grupo de amigos. Para os adolescentes, o celular representa um estilo de vida, uma busca por pertencimento e uma forma de se inserirem no mundo.

Por fim, a pesquisa de Krebs et al. (2011) se dedicou a compreender as motivações para a prática esportiva entre adolescentes. Os autores, apoiados nos estudos de Bronfenbrenner, sugerem que essas motivações estão relacionadas tanto às características da pessoa (em especial, a disposição) quanto dos ambientes em que ela participa ativamente. Nesse sentido, foram investigados 213 adolescentes, de ambos os sexos, com idades de 14 a

18 anos, imersos em dois diferentes microssistemas: uma escola da rede pública e uma escola privada. Os dados foram coletados através da utilização da “escala de motivos para a prática esportiva”. A partir desses dados, os autores puderam concluir que os motivos que levam os adolescentes à prática de esporte são flutuantes, variando de acordo com suas relações interpessoais, com os papéis e atividades nas quais eles estão engajados e também com o contexto no qual estão inseridos. Assim, Krebs et al. alertam que as comparações entre escola pública e privada, não devem jamais considerar que todas as pessoas dentro desses contextos tendem a ter o mesmo comportamento, sem levar em conta outros fatores como idade, momento histórico, diferenças sociais, econômicas e culturais.

Os estudos aqui apresentados demonstram as diversas possibilidades de trocas dinâmicas entre os jovens e seus contextos. Como explicam Senna e Dessen (2012), a escolha da teoria bioecológica como referencial teórico nas pesquisas sobre juventude permite que tenhamos uma visão mais ampla e contextualista do fenômeno, compreendendo os múltiplos fatores que influenciam o desenvolvimento desses jovens: processos genéticos, eventos culturais, fisiológicos e interações sociais. Para as autoras, esse tipo de abordagem tem sido importante por ultrapassar a noção inicial da adolescência/juventude como período de turbulência e instabilidade e incorporar uma visão mais positiva do desenvolvimento juvenil.

### **Panorama dos estudos**

Tomando como base as discussões expostas até aqui, essa dissertação apresentará em seguida dois estudos visando ampliar nossa compreensão a respeito das temáticas acima propostas.

O primeiro estudo, de caráter quantitativo, buscou conhecer os usos do tempo livre entre jovens de classes populares, deixando que estas atividades se revelassem para nós e afastando-se do discurso que o considera como um tempo desocupado e ocioso e, logo,

propício ao envolvimento em situações de risco tão comumente associadas a essa categoria. Para isso, realizou-se um levantamento das atividades de tempo livre desses jovens, seu acesso a bens culturais, sua participação em grupos e a forma como avaliam a sua interação com a família, escola e comunidade.

O segundo estudo, com enfoque qualitativo, parte do conceito de processos proximais proposto na teoria bioecológica do desenvolvimento humano, e teve como objetivo investigar de que modo a participação de jovens de classe popular em grupos de lazer - grupos de igreja, agremiações esportivas, grupos de dança, teatro, entre outros - pode influenciar seu desenvolvimento e a qualidade de seus relacionamentos com família e amigos.

Nos dois estudos, foram selecionados jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, estudantes de ensino médio, em escolas públicas da Grande Vitória. A opção por investigar jovens frequentadores do nível secundário de ensino tem sido corrente nas pesquisas, entendendo que a permanência na escola traz reflexos importantes para seu desenvolvimento e acaba sendo sentida como uma característica protetiva em suas vidas.

Por fim, apresentaremos uma discussão, onde serão apontadas algumas considerações a respeito dos resultados da pesquisa e possíveis questões que poderão ser investigadas posteriormente.

## **Referências**

- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5, 25-36.
- Abramo, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In. H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Eds.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 37-72). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Adorno, S. (1994). Crime, justiça e desigualdade jurídica. *Revista USP*, 21, 132-151.

- Almeida, M. A. B., & Gutierrez, G. L. (2011). Análise do desenvolvimento das práticas urbanas de lazer relacionadas a produção cultural no período nacional-desenvolvimentista à globalização. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25 (1), 137-52.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C., Alves, P. B, Brasil, K. T., & Koller, S. H. (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 165-174.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C., Cardenas, C., & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (1), 69-88.
- Aquino, L. (2009). A juventude como foco das políticas públicas. In J. A. Castro, L. M. Aquino, & C. C. Andrade (Eds.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp. 25-39). Brasília: Ipea. Retirado de [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro\\_juventudepolitica.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf)
- Aznar-Farias, M., & Oliveira-Monteiro, N. R. (2006). Reflexões sobre pró-socialidade, resiliência e psicologia positiva. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2, 39-46.
- Barbosa, F., & Araújo, H. (2009). Juventude e cultura. In J. A. Castro, L. M. Aquino, & C. C. Andrade (Eds.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp. 221-242). Brasília: Ipea. Retirado de [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro\\_juventudepolitica.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf)
- Biselli, A. M. F. (2006) *Lazer de uma juventude socialmente vulnerável na cidade de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo). Retirado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2257/106513.pdf?sequence=2>
- Bocco, F. (2009). *Cartografias da infração juvenil*. Porto Alegre: Abrapso sul.

- Bonato, T. N., Sarriera, J. C., & Wagner, A. (2012). O lazer na adolescência. In J. C. Sarriera, & A. C. Paradiso (Eds.), *Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 97-123). Porto Alegre: Sulina.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In: R. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 03-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. (2001/2005). The bioecological theory of human development. In: U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making humanbeings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 03-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York: John Wiley & Sons.
- Brenner, A. K., Dayrell, J., & Carrano, P. (2005). Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Eds.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 175-214). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Bruel, M. R., & Vargas, A. (2010). As políticas públicas de esporte e lazer como macrossistema do modelo bio-ecológico de desenvolvimento humano. *Fiep bulletin online*, 80. Retirado de <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/1085>

- Caldwell, L. L., Baldwin, C. K., Walls, T., & Smith, E. (2004). Preliminary effects of a leisure education program to promote healthy use of free time among middle school adolescents. *Journal of Leisure Research*, 36 (3), 310-335.
- Camarano, A. A.; & Mello, J. L. (2006). Introdução. In A. A. Camarano (Ed.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 13-28). Rio de Janeiro: Ipea.
- Camarano, A. A. (2006). Considerações finais: transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? In A. A. Camarano (Ed.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 319-330). Rio de Janeiro: Ipea.
- Carrano, P. C. R. (2000). Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento*, 1 (1), 11-27.
- Carrano, P. C. R. (2003). *Juventudes e cidades educadoras*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precaridad y desestructuración. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 75, 295-316.
- Cavalcante, L. I., Silva, S. S., & Magalhães, C. M. Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes. *Revista mal-estar e subjetividade*, 10 (4), 1147-1172.
- Chatzisarantis, N. L., & Hagger, M. S. (2005). Effects of a brief intervention based on the theory of planned behavior on a leisure-time physical activity participation. *Journal of sport and exercise psychology*, 27 (4), 470-487.
- Cerqueira-Santos, E., Paludo, S. S., Schirò, E. D., & Koller, S. H. (2010). Gravidez na adolescência: análise contextual de risco e proteção. *Psicologia em Estudo*, 15 (1), 73-85.
- Dimenstein, M., Lima, E. B., Moura, A., Brito, M., Cardoso, R., & Medeiros, V. (2005). Bases de apoio familiares e comunitárias como estratégia de enfrentamento à violência. *Psico*, 36(1), 55-63.
- Downs, C. (2011). Playing in a virtual bedroom: youth leisure in the Facebook generation. *Children, Youth and Leisure*, 15-31.

- Dumazedier, J. (1973). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Elias, N., & Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernandes, E. R., Hungaro, E. M., & Athayde, P. F. (2011). Lazer, trabalho e sociedade: notas introdutórias sobre o lazer como um direito social. *EFDeportes.com*, 16 (155). Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd155/o-lazer-como-um-direito-social.htm>
- Formiga, N. S., Ayroza, I., & Dias, L. (2005). Escala das atividades de lazer: construção e validação em jovens. *Psic. Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 6(2), 71-79.
- Franch, M. (2000). *Tardes ao léu: um ensaio etnográfico sobre o tempo livre entre jovens de periferia*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife). Retirado de <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1967/1/tese.pdf>
- Franch, M. (2010). Tempos na contramão: sentidos e usos do tempo entre “adolescentes de risco” na cidade de Recife. In Fazendo gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos (Ed.), *Anais eletrônicos* (pp. 01-08). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado de [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278295974\\_ARQUIVO\\_temposnacontamao.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278295974_ARQUIVO_temposnacontamao.pdf)
- Frezza, M., Maraschin, C., & Santos, N. S. (2009). Juventude como problema de políticas públicas. *Psicologia & Sociedade*, 21 (3), 313-323.
- Frizzo, K. R., & Sarriera, J.C. (2006). Práticas sociais com crianças e adolescentes: o impacto dos conselhos tutelares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26 (2), 198-209.
- Giannotti, J. A. (1977). Em torno da questão do estado e da democracia. *Estudos Cebrap*, 20, 111-129.
- Hayashi, M. C., Hayashi, C. R., & Martinez, C. M. (2008). Estudos sobre jovens e juventude: diferentes percursos refletidos na produção científica brasileira. *Educação, sociedade & culturas*, 27, 131-154.

- Huurre, T., Aro, H., Rahkonen, O., & Komulainen, E. (2006). Health, Lifestyle, Family and School Factors in Adolescence: Predicting Adult Educational Level. *Educational research, 48* (1), 41-53.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). *Censo demográfico 2010*. Retirado, em 18/05/2013, de <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>
- Iriart, M. F. S., & Bastos, A. C. (2007). Uma análise semiótico-sistêmica de diferentes ecologias desenvolvimentais da juventude. *Psicologia em Estudo, 12* (2), 239-246.
- Jaccoud, L., Hadjab, P. D., & Rochet, J. A política de assistência social e juventude: um diálogo sobre a vulnerabilidade social? In J. A. Castro, L. M. Aquino, & C. C. Andrade (Eds.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp. 167-189). Brasília: Ipea. Retirado de [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro\\_juventudepolitica.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf)
- Kehl, M. R. (2004). O espetáculo como meio de subjetivação. In E. Bucci e M. R. Kehl (Eds.), *Videologias: ensaios sobre televisão* (pp. 42-62). São Paulo: Boitempo.
- Koller, S. H. (2011). Apresentação à edição brasileira. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Tradução de André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed (Original publicado em 2005).
- Krebs, R. J., Copetti, F., Serpa, S., & Araujo, D. (2008). Disposições pessoais de tenistas jovens: um estudo fundamentado na teoria bioecológica de Bronfenbrenner. *Revista brasileira de psicologia do esporte, 2* (2), 01-24.
- Krebs, R. J., Santos, J. O., Ramalho, M. H., Nazario, P. F., Nobre, G. C., & Almeida, R. T. (2011). Disposição de adolescentes para a prática de esportes: um estudo orientado pela Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner. *Motriz, 17* (1), 195-201.
- Lazzer, S., Boirie, Y., Poissonnier, C., Petit, I., Duché, P., Taillardat, M., Meyer, M., & Vermorel, M. (2005). Longitudinal changes in activity patterns, physical capacities,



- energy expenditure, and body composition in severely obese adolescents during a multidisciplinary weight-reduction program. *International journal of obesity*, 29 (1), 37-46.
- Lerner, R. M. (2011). Urie Bronfenbrenner - contribuições da carreira de um cientista de desenvolvimento humano pleno. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Tradução de André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed (Original publicado em 2005).
- Levi, G., & Schmitt, J-C. (1995). *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.
- Magnani, J. G. (1998). *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Hucitec.
- Marcassa, L. (2002). *A invenção do lazer – educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935)*. (Dissertação de Mestrado, UFG, Goiás). Retirado de <http://boletimef.org/biblioteca/busca/?b=&bp=luciana+marcassa&bc=1>
- Marques, L. F., Dell’Aglío, D. D., & Sarriera, J. (2009). O tempo livre na juventude brasileira. In R. M. C. Libório, & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira* (pp. 79-106). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Mascarenhas, F. (2006). Em busca do ócio perdido: idealismo, panacéia e predição histórica à sombra do lazer. In V. Padilha (Ed.), *Dialética do lazer* (pp. 75-103). São Paulo: Cortez.
- Melo, V. A. (2010). Lazer, modernidade, capitalismo: um olhar a partir da obra de Edward Palmer Thompson. *Estudos Históricos*, 45 (23), 5-26.
- Menandro, M. C., Trindade, Z. A., & Almeida, A. M. (2010). *Gente jovem reunida: Representações sociais de adolescência/juventude em textos jornalísticos*. Vitória: PPGP/UFES.

- Morais, N. A., Moraes, C. A., Reis, S., & Koller, S. H. (2010). Promoção de saúde e adolescência: um exemplo de intervenção com adolescentes em situação de rua. *Psicologia & Sociedade*, 22 (3), 507-518.
- Munné, F. (1980). *Psicosociologia del tiempo libre: Um enfoque crítico*. México: Trilhas.
- Munné, F., & Codina, N. (2002). Ocio y tiempo libre: consideraciones desde una perspectiva psicosocial. *Revista Licere*, 5 (1), 59-72.
- Navarro, V. L. (2006). Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital. In V. Padilha (Ed.), *Dialética do lazer* (pp. 50-74). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M. B., & Rosa, E. M. (2010). Juventude, violência e alteridade. *Temas em psicologia*, 18 (1), 113-121.
- Padilha, V. (2006). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez.
- Paludo, S. S. (2008). *Emoções morais e gratidão: uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento de jovens em situação de risco pessoal e social*. (Tese de doutorado, UFRGS, Porto Alegre). Retirado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14289/000662150.pdf?sequence=1>
- Pais, J. M. (1990a). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise social*, 25 (105-106), 139-165.
- Pais, J. M. (1990b). Lazer e sociabilidades juvenis – um ensaio de análise etnográfica. *Análise social*, 25(108-109), 591-644.
- Pais, J. M. (2009). A juventude como fase da vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde Soc. São Paulo*, 18 (3), 371-381.
- Pellegrin, A. (2006). Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas. In V. Padilha (Ed.), *Dialética do lazer* (pp. 104-125). São Paulo: Cortez.

- Peres, F. F., Bodstein, R., Ramos, C. L., & Marcondes, W. B. (2005). Lazer, esporte e cultura na agenda local: a experiência de promoção da saúde em Manguinhos. *Ciência e saúde coletiva*, 10 (3), 757-769.
- Poletto, M. (2011). *Bem-estar subjetivo: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. (Tese de doutorado, UFRGS, Porto Alegre). Retirado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31938/000784133.pdf?sequence=1>
- Prates, M. A. (2012). Conhecer, explorar e desenvolver atividades para o tempo livre: um jeito próprio de ver a vida. In J. C. Sarriera, & A. C. Paradiso (Eds.), *Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 61-95). Porto Alegre: Sulina.
- Ridenti, M. (2001). *Classes sociais e representação*. São Paulo: Cortez.
- Roque, E. M, & Ferriani, M. G. (2007). Estudo das famílias de crianças e adolescentes, vítimas de violência, que sofreram intervenção da justiça. *Revista latino-americana de enfermagem*, 15 (4). Retirado de [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n4/pt\\_v15n4a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n4/pt_v15n4a05.pdf)
- Sales, M. A. (2007). *(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência*. São Paulo: Cortez.
- Sarriera, J. C., Tatim, D. C., Coelho, R. P., & Bucker, J. (2007a). Uso do tempo livre por adolescentes de classe popular. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 361-367.
- Sarriera, J. C., Paradiso, A. C., Mousquer, P. N., Marques, L. F., Hermel, J. S., & Coelho, R. P. (2007b). Significado do tempo livre para adolescentes de classe popular. *Psicologia Ciência Profissão*, 27 (4), 718-729.
- Schutz, F., Calza, T., & Howes, G. Protagonismo juvenil e tempo livre. In J. C. Sarriera, & A. C. Paradiso (Eds.), *Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 45-60). Porto Alegre: Sulina.

- Senna, S. R., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (1), pp. 101-108.
- Silva, L. I. (2006). *Papagaio, pira, peteca e coisas dos gêneros*. (Tese de doutorado, Universidade Federal do Pará, Belém). Retirado de [http://ufpa.br/led/documentos/tese\\_lucia.pdf](http://ufpa.br/led/documentos/tese_lucia.pdf)
- Silva, E. R., & Andrade, C. C. (2009). A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In J. A. Castro, L. M. Aquino, & C. C. Andrade (Eds.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp. 41-69). Brasília: Ipea. Retirado de [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro\\_juventudepolitica.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf)
- Silveira, S. B. A., Garcia, N. M., Pietro, A. T., & Yunes, M. A. M. (2009). Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. *Psicol. Educ.*, 29, 57-74.
- Siqueira, A. C., & Dell’Aglío, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), 71-80.
- Siqueira, A. C., Betts, M. K., & Dell’Aglío, D. D. (2006). A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40 (2), 149-158.
- Sposito, M. (2002). Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da Educação. In M. P. Sposito (Ed.), *Juventude e escolarização (1980-1998)* (pp. 07-33). Brasília: MEC/Inep.
- Sposito, M. P., & Carrano, P. C. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista brasileira de educação*, 24, 16-39.
- Thompson, E. P. (1998). O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In E.P. Thompson (Ed.), *Costumes em comum* (pp. 267-304). São Paulo: Companhia das Letras.

- Traverso-Yépez, M. A., & Pinheiro, V. S.(2005). Socialização de Gênero e Adolescência. *Estudos feministas*, 13(1), 147-172.
- Tudge, J.(2008). A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista? In L. Moreira & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Família e educação: Olhares da psicologia* (pp. 01-13). São Paulo: Paulinas.
- Verza, F. (2008). *O uso do celular na adolescência e sua relação com a família e grupo de amigos*. (Dissertação de mestrado, PUCRS, Porto Alegre). Retirado de [http://tede.pucrs.br/tde\\_arquivos/20/TDE-2009-04-17T063754Z1833/Publico/411130.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/20/TDE-2009-04-17T063754Z1833/Publico/411130.pdf)
- Waichman, P. (2003). *Tempo livre e recreação*. Campinas: Papirus.
- Wyn, J., & Dwyer, P. (1999). New direction in research on youth in transition. *Journal of Youth Studies*, 2 (1), 05-21.

## Capítulo 2

### Os usos do tempo livre entre jovens de classes populares

#### Resumo

O presente estudo, de caráter quantitativo, pretendeu investigar aspectos relacionados ao tempo livre de jovens de classes populares. Participaram da pesquisa 291 jovens (53,3% meninas), de 15 a 19 anos ( $M = 16,3$ ;  $DP = 1,09$ ), estudantes de ensino médio em escolas públicas da Grande Vitória, ES. Os dados foram coletados através de questionário e submetidos ao software *SPSS*. Os resultados apontaram, principalmente, para os múltiplos fatores que podem influenciar nas formas de apropriação do tempo livre entre os jovens investigados e para a importância dos fatores sociais e pessoais na dinâmica de suas relações.

**Palavras-chave:** juventude; tempo livre; classe popular.

#### The uses of free time among teenagers from underprivileged classes

#### Abstract

This research, of a quantitative nature, intended to investigate some aspects related to the free time of young people from underprivileged classes. Two hundred ninety-one teenagers (53,3% female), between the ages of 15 and 19 years old ( $M=16,3$ ;  $DP=1.09$ ), participated in this survey, high school students from public schools in the metropolitan area of the city of Vitória, in the state of Espírito Santo. The data was collected via questionnaire and submitted to the *SPSS* software. Results have mainly hinted at the diversity of ways of spending free time among the surveyed adolescents and at the importance of social factors in the dynamics of their relationships.

**Keywords:** teenagers; free time; underprivileged classes.

## **Introdução**

O interesse científico pela temática do tempo livre e lazer é relativamente recente. Como apontam Bonato, Sarriera e Wagner (2012a), há um crescimento significativo das publicações que abordam o assunto nas últimas décadas e proliferam-se, no Brasil e no mundo, grupos de pesquisadores que têm se debruçado sobre questões que envolvem o tempo livre, a partir de diversas orientações e vertentes, interessados, principalmente, na forma como esse tempo se insere nas relações entre os indivíduos e grupos.

No Brasil, duas correntes teóricas principais têm exercido notável influência nos estudos a respeito da temática. A primeira delas é representada pelo francês Joffre Dumazedier (1973), considerado o criador da sociologia do lazer e com uma produção vastíssima a respeito do tema. O teórico define o lazer a partir da não-obrigatoriedade das ações nele realizadas e considera três funções básicas que caracterizam esse tempo: o descanso, a diversão e o desenvolvimento. Em seus estudos, recebe destaque uma visão do lazer essencialmente como elemento compensatório das tensões geradas no mundo do trabalho, o que acabou lhe rendendo críticas (Bonato et al., 2012a; Franch, 2000; Padilha, 2006).

Sob outra perspectiva, Norbert Elias e Eric Dunning (1996) apontam o lazer como fenômeno fundamental para o viver social e ressaltam a busca pela excitação e o relativo descontrole das emoções como características principais que estão no cerne dessas atividades. Os autores definem com maior clareza as relações existentes entre os conceitos de lazer e tempo livre, sendo o tempo livre definido como o tempo liberado do trabalho ocupacional e o lazer, por sua vez, compreendendo as atividades de caráter recreativo que podem ser realizadas nesse período. Nesse sentido, o tempo livre é, então, por eles compreendido a partir de três categorias: 1) rotinas do tempo livre (beber, comer, limpar a casa, etc.); 2) atividades intermediárias de tempo livre (trabalhos comunitários, cursos, atividades religiosas, etc.); e,

por fim, as 3) atividades recreativas (jogos de futebol, festas, reuniões de caráter formal e informal, viagens, etc.).

No âmbito do tempo livre/lazer juvenil, os pesquisadores que se dedicam à temática (Abramo & Branco, 2005; Bonato et al., 2012a; Brenner, Carrano & Dayrell, 2005; Carrano, 2003; Franch, 200; Marques, Dell’Aglia & Sarriera, 2009; Prates, 2012; Sarriera, Tatim, Coelho & Bucker, 2007) têm destacado essa dimensão como uma das vias mais frutíferas para se compreender as diversas vivências juvenis na contemporaneidade, fundamental para o exercício de suas sociabilidades, para a elaboração de suas múltiplas identidades e, ainda, por propiciar o desenvolvimento de práticas próprias, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciem.

Os usos que os jovens fazem de seu tempo livre têm muito a nos revelar: sobre sua relação com os diversos contextos em que estão inseridos, sobre suas escolhas (ou falta delas), seus desejos, sonhos e projetos de vida. Contudo, quando falamos no tempo livre de jovens de baixa renda, duas linhas de pensamento principais vêm sendo usualmente exploradas nos estudos: 1) a ideia de um tempo ocioso, caracterizado pela falta de opções de escolha e, logo, onde não há muito que fazer; e também como 2) tempo propício ao risco, afinal, já que não há muitas perspectivas para o seu uso, torna-se mais “fácil” envolver-se em situações “erradas” e “perigosas”. Como percebeu Franch (2010), em pesquisa com jovens da periferia de Recife, a expressão “jovem de risco” faz parte até mesmo do vocabulário dos próprios jovens, que dizem já estar acostumados com essa denominação comumente utilizada nos programas que atuam em suas comunidades, nos grupos que participam ou nas reportagens apresentadas pela mídia. De um modo geral, há uma tendência em se enxergar o tempo livre de jovens de classes populares sob uma ótica pessimista, ressaltando as carências que permeiam seu cotidiano, tais como, a falta de equipamentos de lazer adequados, a precariedade de seus espaços de convívio, a falta de laços afetivos com suas famílias, as baixas expectativas de



futuro, etc. Tudo isso contribui para que se perpetuem visões reducionistas desses jovens, que os colocam *a priori* em uma condição de “problema” e quase sempre abordam o seu tempo livre sob um ponto de vista dicotômico: ora como oportunidade (quando ocupado de forma planejada e estruturada) ora como risco (quando distante de uma noção de controle), desconsiderando, assim, a diversidade de experiências que podem ser vivenciadas por esses jovens.

Como explicam Bonato et al. (2012a) estamos diante de um campo muito complexo para que possamos reduzi-lo em riscos ou oportunidades. Os autores apontam, então, para a necessidade de se investir em pesquisas que considerem as múltiplas variáveis que envolvem o tempo livre juvenil, buscando compreender não só os diversos sentidos que lhes são atribuídos como também o contexto sociocultural onde tais práticas se inserem. Dentro dessa perspectiva, algumas questões fundamentais devem ser consideradas nas investigações que se propõem a discutir os usos do tempo livre entre jovens de baixa renda: 1) primeiramente, é preciso ter cautela para que não se perpetue uma tendência de homogeneização das práticas e modos de vida dos jovens de classe popular, apenas porque estes partilham de uma mesma condição socioeconômica ou localidade geográfica. Jovens que, ainda que vivam em condições aparentemente similares, possuem diferentes crenças, gostos, estilos de vida, práticas de consumo, tradições religiosas, formações familiares, projetos, etc., o que reforça a ideia de heterogeneidade nas abordagens sobre a temática; 2) outro ponto importante a ser considerado se refere ao fato de suas vivências de tempo livre estarem em uma interação dinâmica tanto com suas características pessoais – autoestima, autoeficácia, autonomia, etc. – como também com os diversos contextos em que esses jovens se inserem, como a família, a escola, a igreja, o grupo de amigos, o trabalho, entre outros. Assim, quanto melhores os vínculos estabelecidos nesses grupos, maiores as chances desses jovens desenvolverem

percepções positivas de seu tempo livre (Bonato et al., 2012b; Codina, 2002; Franch, 2000; Marques, et al., 2009).

Diante deste panorama, o presente estudo, de caráter quantitativo, buscou conhecer os usos do tempo livre entre jovens de classes populares. Para tal, realizou-se um levantamento das atividades de tempo livre desses jovens, seu acesso a bens culturais, sua participação em grupos e a forma como avaliam a sua interação com os contextos família, escola e comunidade.

## **Método**

### *Participantes*

A amostra foi composta por 291 jovens, sendo 155 do sexo feminino e 136 do sexo masculino, com idades de 15 a 19 anos ( $M = 16,3$ ;  $DP = 1,09$ ), residentes, em sua maioria, em bairros de baixo nível socioeconômico, estudantes da 1ª a 3ª série do ensino médio em escolas públicas da Grande Vitória, ES. Do total de participantes, 49,8% ( $N = 145$ ) se declararam como pardos, 24,4% ( $N = 71$ ) se declararam brancos, 21% ( $N = 61$ ) se declararam negros e 4,5% ( $N = 13$ ) com outra identidade racial (amarelos, indígenas).

### *Instrumento*

Foi adotado como instrumento para a coleta de dados a 2ª versão do *Questionário da Juventude Brasileira* (Dell’Aglío, Koller, Cerqueira-Santos & Colaço, 2011), elaborado para a segunda etapa do *Estudo Nacional sobre Fatores de Risco e Proteção na Juventude Brasileira*, vinculado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). O questionário é constituído por 77 questões de múltipla escolha em diferentes modelos (dicotômicas, múltiplas alternativas, formato Likert de cinco pontos, etc.), e aborda aspectos relacionados à caracterização biossociodemográfica dos participantes, bem como sobre as temáticas de família, saúde, sexualidade, violência, preconceito, educação, lazer,

acesso digital, autoestima, autoeficácia e perspectivas para o futuro (Dell’Aglío et al., 2011). No presente estudo foram utilizados os dados referentes à caracterização dos jovens participantes, suas vivências de lazer e tempo livre, bem como seu acesso a bens culturais, participação em grupos e suas percepções acerca das variáveis contextuais e pessoais investigadas.

#### *Variáveis contextuais*

*Percepção acerca do ambiente familiar:* investigada a partir de 15 itens, tais como, “meus pais raramente me criticam” ou “eu me sinto aceito pelos meus pais”, avaliados em escala Likert de cinco pontos (sendo 1= discordo totalmente e 5= concordo totalmente).

*Conectividade à escola:* os participantes deveriam responder a sete itens (“eu me sinto bem quando estou na escola”; “posso contar com meus professores” ou ainda “confio nos colegas da escola”), também variando entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente).

*Percepção da comunidade:* avaliada a partir de seis itens (“eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade/bairro”; “eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles”) com opções de resposta que variavam entre 1 (nunca) e 5 (sempre).

#### *Variáveis pessoais*

*Autoestima:* avaliada através da Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), adaptada por Reppold e Hutz (2002), a partir de dez questões que consideraram tanto aspectos positivos (“eu acho que tenho muito boas qualidades”) como negativos (“às vezes, eu me sinto inútil”) do autovalor e que variaram entre 1 (nunca) e 5 (sempre).

*Autoeficácia:* avaliada através da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (Schwarzer & Jerusalém, 1995, adaptada por Teixeira & Dias, 2005) que investiga a percepção de competência pessoal através de dez itens, como por exemplo, “se estou com problemas,

geralmente encontro uma saída” e “tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos”, com opções de resposta variando entre 1 (não é verdade a meu respeito) e 4 (é totalmente verdade a meu respeito).

*Perspectivas de futuro:* baseando-se no instrumento construído por Gunther e Gunther (1998), investigou-se, a partir de nove itens, as chances que os sujeitos da amostra acreditavam ter de terminar o ensino médio, ingressar em uma universidade, ter um emprego, ter uma família, etc., com opções de resposta variando de 1 (chances muito baixas) a 5 (chances muito altas).

#### *Procedimentos de coleta de dados*

Para a coleta de dados, foram sorteadas aleatoriamente escolas da rede pública da Grande Vitória, ES. Realizou-se, então, contato com a coordenação de cada instituição sorteada, apresentando os objetivos do estudo. Após aprovação prévia da coordenação, os alunos foram contatados em sala de aula e convidados a participar da pesquisa, sendo garantidos a voluntariedade da participação, o sigilo das informações pessoais e a possibilidade de desistência a qualquer momento. Os pais dos alunos que concordaram com a participação de seus filhos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os jovens assinaram um Termo de Assentimento. A coleta concentrou-se entre os meses de junho a novembro de 2011, com um total de seis escolas participantes. Os questionários foram aplicados em sala de aula, de forma coletiva, por duas pesquisadoras acompanhadas por auxiliares treinados para aplicação do instrumento. As coletas tiveram duração média de 60 minutos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da universidade sob o n. 281/10.

#### *Procedimentos de análise de dados*

Foram realizadas análises estatísticas dos dados coletados com o auxílio do software SPSS. Primeiramente, fez-se uma análise descritiva a fim de mapear as atividades de tempo

livre dos jovens investigados, seu acesso a bens culturais, participação em grupos, etc. (médias, desvio-padrão, frequências e percentuais). Posteriormente, utilizou-se o teste do *qui-quadrado* com a finalidade de verificar as possíveis diferenças no uso do tempo livre considerando as variáveis: sexo, renda e trabalho. A partir do *test t de student para amostras independentes* foi possível realizar comparações entre as atividades de tempo livre dos participantes e as variáveis contextuais e pessoais investigadas. Por fim, foram realizados testes de correlação entre as escalas de relacionamento com família, escola, comunidade e as dimensões autoestima, autoeficácia e perspectiva para o futuro. O nível de significância adotado foi de  $p < 0,05$ .

### Apresentação dos resultados

A tabela 1 apresenta dados relativos à caracterização dos participantes, com as porcentagens de repostas encontradas em relação às variáveis renda, itens que têm em casa, composição familiar e religião.

Tabela 1. Caracterização dos participantes.

|                       | Porcentagem(%)    |                     |                                   |                         |                  |
|-----------------------|-------------------|---------------------|-----------------------------------|-------------------------|------------------|
|                       | <i>Até 1 SM</i>   | <i>De 1 a 3 SM</i>  | <i>De 3 a 5 SM</i>                | <i>Mais de 5 SM</i>     |                  |
| Renda familiar        | 6,8               | 49,6                | 29,1                              | 14,5                    |                  |
| Itens que têm em casa | <i>TV</i>         | <i>Geladeira</i>    | <i>Rádio/som</i>                  | <i>Computador</i>       | <i>Video/dvd</i> |
|                       | 99,3              | 98,9                | 87,9                              | 84,1                    | 58,1             |
| Composição familiar   | <i>Nuclear</i>    | <i>Monoparental</i> | <i>Reconstituída</i>              | <i>Outros</i>           |                  |
|                       | 48,6              | 29,3                | 13,8                              | 8,3                     |                  |
| Religião              | <i>Evangélica</i> | <i>Católica</i>     | <i>Sem religião (crê em Deus)</i> | <i>Outras religiões</i> |                  |
|                       | 43,4              | 32,4                | 18,3                              | 12,0                    |                  |

Observa-se que a maior parte da amostra possui renda mensal de, aproximadamente, um a três salários mínimos (49,6%) e vive com os dois progenitores (48,6%), em um arranjo clássico.

Em relação ao grau de escolaridade dos pais, a maioria possui ensino médio completo, sendo que os pais (30,7%) apresentam uma leve vantagem em relação às mães (29,2%). No que diz respeito ao trabalho, 34,7% (N=100) dos jovens investigados disseram estar trabalhando, atuando, principalmente, como office-boys, secretárias e profissionais de informática, etc. (N=38) ou ainda em comércio, lojas, mercados (N=17), sendo que somente 16,3% alegaram trabalhar com carteira assinada.

De modo a conhecer os usos do tempo livre entre os jovens investigados, perguntamos o que eles costumam fazer quando não estão estudando ou trabalhando – questão com múltiplas alternativas e que permitia mais de uma resposta. A opção “Navegar na internet” apareceu como uma de suas maiores preferências, seguida pelas opções “Assistir TV” e “Ouvir ou tocar música” como a segunda e terceira atividades mais realizadas, respectivamente. Entre os interesses de lazer menos frequentes aparecem “Jogar/brincar” e também “Desenhar/pintar/artesanato” (Tabela 2).

*Tabela 2. Frequências e percentuais gerais de respostas por atividades de tempo livre.*

| Atividades                 | Frequência (N) | Porcentagem (%) |
|----------------------------|----------------|-----------------|
| Navegar na internet        | 239            | 84,5            |
| Assistir TV                | 238            | 84,1            |
| Ouvir ou tocar música      | 223            | 78,8            |
| Descansar                  | 174            | 78,8            |
| Cinema ou teatro           | 151            | 61,5            |
| Passear                    | 150            | 53,4            |
| Namorar                    | 142            | 53,0            |
| Ir a festas                | 135            | 50,2            |
| Ler livros, revistas...    | 134            | 47,7            |
| Praticar esportes          | 121            | 42,8            |
| Jogar/brincar              | 107            | 37,8            |
| Desenhar/pintar/artesanato | 49             | 17,3            |

Em relação ao uso da internet (atividade mais realizada entre os participantes), 92,8% da amostra alegou ter acesso à rede, sendo que este acesso se dá principalmente na própria casa (81,4%), seguido de *lan houses* (18,2%), escola (13,5%), trabalho (12%) e, com menor

porcentagem, em outros locais (6,9%), tais como, casa de amigos e/ou parentes ou até mesmo através do celular – que parece estar de fato inserido no cotidiano desses jovens, já que uma parcela expressiva da amostra (82,3%) alegou possuir o aparelho, especialmente, no modelo pré-pago. Questionados sobre os motivos que os levam a utilizar a internet – questão de múltipla escolha, sendo possível assinalar mais de uma resposta – 93,5% dos participantes alegaram que utilizam a rede para fazer trabalhos escolares, 91% para se comunicar com amigos (através de facebook, msn, orkut, e-mail, etc.), também com frequência significativa aparecem as opções baixar músicas, jogos ou filmes, navegar em sites de seu interesse, jogar e, em menor proporção, comprar coisas (20,6%) e a produção de conteúdo, através da criação de blogs (15,2%).

Foram realizadas ainda análises com a finalidade de verificar as possíveis diferenças no uso do tempo livre considerando as variáveis: sexo, renda e trabalho. No que diz respeito ao gênero, de um modo geral, os meninos e meninas participantes da pesquisa apresentaram preferências bastante similares. As diferenças significativas foram encontradas nas atividades “Passear” e “Ler livros, revistas, quadrinhos” com porcentagens mais altas para as meninas e “Praticar esportes” e “Jogar/brincar” com porcentagens mais altas para os meninos (Tabela 3).

*Tabela 3. Frequências e percentuais das atividades de tempo livre por sexo.*

| Atividade (N=283*)      | N(%)<br><i>Meninos</i> | N(%)<br><i>Meninas</i> | $\chi^2$ (gl), p  |
|-------------------------|------------------------|------------------------|-------------------|
| Passear                 | 60 (21,2)              | 90 (31,8)              | 04,01 (1), p<0,05 |
| Ler livros, revistas... | 43 (15,2)              | 91 (32,2)              | 18,68 (1), p<0,05 |
| Praticar esportes       | 83 (29,3)              | 38 (13,4)              | 45,12 (1), p<0,05 |
| Jogar/brincar           | 65 (23,0)              | 65 (23,0)              | 15,95 (1), p<0,05 |

\*Número total de respostas na questão.

Em um comparativo entre as atividades de lazer de jovens que trabalham e não trabalham, observaram-se porcentagens significativamente mais altas nas atividades “Namorar”, “Ir a festas”, “Ler livros, revistas, quadrinhos” e “Desenhar/pintar/artesanato” entre os jovens que *não* trabalham (Tabela 4).

Tabela 4. Frequências e percentuais das atividades de tempo livre entre jovens que trabalham e não trabalham.

| Atividade (N=280*)      | N(%)             | N(%)                 | $\chi^2$ (gl), p |
|-------------------------|------------------|----------------------|------------------|
|                         | <i>Trabalham</i> | <i>Não trabalham</i> |                  |
| Namorar                 | 58 (20,7)        | 81 (28,9)            | 6,11(1), p<0,05  |
| Ir a festas             | 56 (20,0)        | 78 (27,9)            | 5,80 (1), p<0,05 |
| Ler livros, revistas... | 38 (13,6)        | 94 (33,6)            | 3,78 (1), p<0,05 |
| Desenhar/pintar...      | 10 (3,6)         | 38 (13,6)            | 4,87 (1), p<0,05 |

\*Número total de respostas na questão.

Em relação à renda, as diferenças significativas aparecem nas opções “Navegar na internet”, “Cinema ou teatro” e “Ir a festas”, sendo que quanto maior a renda familiar em salários mínimos, maior a frequência nessas atividades, indicando que algumas formas de apropriação do tempo livre estão fortemente associadas à disponibilidade financeira das famílias e para jovens de menor renda o acesso a determinadas atividades se torna mais difícil (Tabela 5).

Tabela 5. Frequências e percentuais das atividades de tempo livre por renda.

| Atividade (N=114*)  | N(%)            | N(%)            | N(%)                | $\chi^2$ (gl), p  |
|---------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
|                     | <i>Até 1 SM</i> | <i>1 a 3 SM</i> | <i>Mais de 3 SM</i> |                   |
| Navegar na internet | 1 (0,9)         | 45 (39,5)       | 47 (40,3)           | 31,20 (3), p<0,05 |
| Cinema ou teatro    | 3 (2,6)         | 25 (21,9)       | 36 (31,6)           | 09,45 (3), p<0,05 |
| Ir a festas         | 2 (1,8)         | 21 (18,4)       | 33 (28,9)           | 11,71 (3), p<0,05 |

\*Número total de respostas na questão.

Quanto à participação em grupos de lazer, uma parcela significativa da amostra (49,1%; N= 143) alegou participar ativamente em algum tipo de grupo, sendo em sua maioria, integrantes de grupos religiosos (18,9%), seguido pela participação em equipes esportivas (18,2%), grupos musicais (12,7%), dança e teatro (8,9%) e, em menor grau, grupos de trabalho voluntário (3,4%), grupos políticos (2,4%), grêmios estudantis (2,1%) e grupos de escoteiros (0,7%).



Também foram investigadas as percepções dos participantes a respeito de suas interações nos ambientes família, escola e comunidade, considerados contextos de socialização fundamentais na vida dos jovens, importantes não só em suas vivências de tempo livre, mas em suas trajetórias desenvolvimentais como um todo. Em relação a essas variáveis, verificou-se que mais da metade da amostra (54%) apresentou escores elevados de relacionamento familiar (M= 3,90; DP= 0,78), demonstrando uma percepção positiva desse ambiente. No que se refere à conectividade à escola, os escores mais altos foram manifestados por 33,6% dos jovens (M= 3,50; DP= 0,81) e, em menor porcentagem, a percepção positiva da comunidade (M= 2,77; DP= 1,00) foi manifestada apenas por 15,2% dos participantes. De um modo geral, os escores de relacionamento com família e escola variaram de médio a alto, enquanto a percepção positiva da comunidade mostrou-se mais baixa (Tabela 6).

*Tabela 6. Análise descritiva das variáveis contextuais.*

| Variáveis                             | Porcentagem (%) |
|---------------------------------------|-----------------|
| <i>Percepção do Ambiente Familiar</i> |                 |
| Alta                                  | 54,0            |
| Média                                 | 32,6            |
| Baixa                                 | 13,4            |
| <i>Conectividade à Escola</i>         |                 |
| Alto                                  | 33,6            |
| Médio                                 | 42,5            |
| Baixo                                 | 23,9            |
| <i>Percepção da Comunidade</i>        |                 |
| Positiva                              | 15,2            |
| Média                                 | 29,2            |
| Negativa                              | 55,6            |

A partir do teste *t de student para amostras independentes*, foram realizadas análises visando compreender de que modo a percepção acerca desses contextos pode influenciar nas escolhas de suas atividades de tempo livre (definidas operacionalmente como variáveis dicotômicas, sendo 0= não e 1= sim). Verificou-se que entre os jovens que realizam a atividade “Ler livros, revistas, quadrinhos” e “Desenhar/pintar/artesanato” as médias de relacionamento com a escola foram significativamente superiores às daqueles que não realizam e ainda que, entre os participantes que apontaram como sua preferência a opção

“Cinema ou teatro” foram encontrados os escores mais elevados de relacionamento com a família (Tabela 7).

Tabela 7. Médias significativas das atividades de tempo livre por contexto.

|                                     | Atividades |            | T    | Teste t |      |
|-------------------------------------|------------|------------|------|---------|------|
|                                     | Sim M (DP) | Não M (DP) |      | GI      | P    |
| <i>Relacionamento com a família</i> |            |            |      |         |      |
| Cinema ou teatro                    | 3,98(0,76) | 3,79(0,79) | 2,06 | 281     | 0,05 |
| <i>Conectividade à escola</i>       |            |            |      |         |      |
| Ler livros...                       | 3,62(0,78) | 3,41(0,82) | 2,10 | 279     | 0,05 |
| Desenhar/pintar/artesanato          | 3,79(0,83) | 3,45(0,80) | 2,63 | 279     | 0,05 |

Entendendo que as formas de interação nesses contextos (Amparo, Galvão, Alves, Brasil & Koller, 2008; Souza & Oliveira, 2011) bem como as práticas desenvolvidas no âmbito do tempo livre (Bonato et al., 2012b; Codina, 2002) refletem diretamente na percepção que os jovens têm de si, buscou-se analisar algumas dimensões de nível pessoal dos participantes – autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro –, estabelecendo conexões com seus grupos de relacionamento e com as atividades de lazer que eles desenvolvem.

De um modo geral, os jovens investigados apresentaram médias altas de autoestima ( $M= 4,21$ ;  $DP=0,69$ ) e ainda que não se possa afirmar nenhuma relação de causalidade entre as variáveis, em um comparativo com suas atividades de tempo livre, foi possível verificar que as médias mais elevadas foram encontradas entre os jovens que apontaram as atividades “Passear”, “Namorar”, “Praticar esportes” e “Ir a festas” como suas preferências nesse campo (Tabela 8). Em relação aos níveis de autoeficácia, observaram-se escores medianos na amostra pesquisada ( $M= 3,3$ ;  $DP= 0,62$ ) e as médias significativamente mais altas foram encontradas entre os jovens que assinalaram as opções “Jogar/brincar”, “Ouvir ou tocar música”, “Cinema ou teatro”, “Passear”, “Namorar” e “Ler livros, revistas ou quadrinhos” como atividades por eles realizadas (Tabela 8). O presente estudo revelou ainda jovens com boas expectativas de se projetarem futuramente ( $M=4,25$ ;  $DP= 0,57$ ), contrariando o discurso tão impregnado no senso comum que considera a juventude como uma fase “imediatista” e

que pouco se importa com o futuro. Traçando uma relação com os usos que fazem de seu tempo livre, os maiores índices de expectativas para o futuro foram encontrados entre os jovens que apontaram as opções “Ler livros, revistas ou quadrinhos”, “Namorar”, e “Ouvir ou tocar música” dentre suas atividades (Tabela 8).

Tabela 8. Médias significativas das atividades de tempo livre a partir das variáveis pessoais.

|                               | Atividades    |               | T    | Teste t |      |
|-------------------------------|---------------|---------------|------|---------|------|
|                               | Sim<br>M (DP) | Não<br>M (DP) |      | gl      | P    |
| <i>Autoestima</i>             |               |               |      |         |      |
| Praticar esportes             | 4,39(0,61)    | 4,08(0,71)    | 3,80 | 279     | 0,05 |
| Passear                       | 4,30(0,68)    | 4,11(0,69)    | 2,32 | 279     | 0,05 |
| Namorar                       | 4,30(0,64)    | 4,12(0,72)    | 2,18 | 279     | 0,05 |
| Ir a festas                   | 4,33(0,64)    | 4,09(0,72)    | 2,95 | 279     | 0,05 |
| <i>Autoeficácia</i>           |               |               |      |         |      |
| Jogar/brincar                 | 3,44(0,57)    | 3,22(0,63)    | 2,95 | 275     | 0,05 |
| Ouvir ou tocar música         | 3,35(0,59)    | 3,13(0,67)    | 2,46 | 275     | 0,05 |
| Cinema ou teatro              | 3,42(0,58)    | 3,17(0,63)    | 3,41 | 275     | 0,05 |
| Passear                       | 3,44(0,57)    | 3,14(0,63)    | 4,13 | 275     | 0,05 |
| Namorar                       | 3,40(0,63)    | 3,22(0,59)    | 2,26 | 275     | 0,05 |
| Ler livros...                 | 3,39(0,52)    | 3,22(0,69)    | 2,17 | 275     | 0,05 |
| <i>Perspectivas de futuro</i> |               |               |      |         |      |
| Ouvir ou tocar música         | 4,29(0,57)    | 4,07(0,57)    | 2,60 | 278     | 0,05 |
| Namorar                       | 4,33(0,58)    | 4,16(0,55)    | 2,45 | 278     | 0,05 |
| Ler livros...                 | 4,37(0,49)    | 4,14(0,63)    | 3,35 | 278     | 0,05 |

Finalmente, Marques, Cerqueira-Santos e Dell’Aglío (2011) apontam que os contextos sociais em que o indivíduo está inserido colaboram significativamente para o desenvolvimento dessas dimensões. Dessa forma, foram realizadas análises correlacionais visando conhecer as relações existentes entre essas variáveis. As três dimensões pesquisadas – autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro – correlacionaram-se positivamente e significativamente com os contextos família, escola e comunidade, o que nos permite afirmar que, quanto melhor o relacionamento nesses contextos, maiores as chances desses jovens de desenvolverem percepções positivas de si mesmos. Os escores mais altos de correlação foram percebidos entre a autoestima e o ambiente familiar ( $r=0,37$ ;  $p<0,05$ ). Os contextos escola ( $r=0,30$ ;  $p<0,05$ ) e família ( $r=0,30$ ;  $p<0,05$ ) apresentaram escores medianos de correlação com a perspectiva de futuro. E por fim, a percepção da comunidade foi o contexto que apresentou

os escores mais baixos de correlação com os três constructos: autoeficácia ( $r= 0,22$ ;  $p<0,05$ ), perspectivas de futuro ( $r=0,24$ ;  $p< 0,05$ ) e autoestima ( $r=0,26$ ;  $p<0,05$ ).

## **Discussão**

Não pretendemos aqui perpetuar paradigmas preestabelecidos a respeito do tempo livre dos jovens de camadas populares, mas permitir que se ampliem as possibilidades de se enxergar esses jovens. Nesse sentido, buscaremos discutir os resultados apresentados a partir dos diversos significados que lhes podem ser atribuídos, distanciando-se, assim, de uma visão pessimista que tem se naturalizado nas representações a respeito da temática.

É comum encontrarmos abordagens que ressaltam as carências e falta de opções que permeiam o tempo livre da juventude de classe popular, contudo, entre os jovens investigados, observam-se múltiplos fatores que influenciam os usos desse tempo. Ao serem questionados sobre o que costumam fazer quando não estão estudando ou trabalhando, os jovens apresentaram participação significativa em grande parte das atividades que lhes foram apresentadas (Tabela 2), sendo que mais da metade da amostra alegou realizar pelo menos sete das doze atividades propostas. Se nos voltarmos para o perfil dessas atividades, encontraremos na literatura inúmeras formas de classificá-las. Brenner et al. (2005), a partir dos dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, realizada em 2003, com jovens de todo o país, sugerem que as atividades de tempo livre sejam divididas em: 1) atividades de lazer e entretenimento, 2) atividades dentro de casa, 3) atividades esportivas e 4) atividades culturais. Franch (2000), por sua vez, apresenta diferentes classificações de modo a compreender as diversas facetas que permeiam esse tempo: 1) atividades individuais ou sociais (com a presença habitual de outros partilhando das situações recreativas); 2) atividades realizadas dentro de casa e atividades de rua; e ainda, 3) atividades para matar, ocupar ou

aproveitar o tempo. Outra classificação bastante corrente é a de Formiga, Ayrosa e Dias (2005) que dividem as atividades em: 1) hedonistas, 2) lúdicas e 3) instrutivas.

As atividades propostas no presente estudo se encaixam em várias dessas classificações e até mesmo em mais de uma delas simultaneamente. A opção “assistir TV”, por exemplo, pode tanto ser uma atividade individual (quando se está assistindo sozinho) como social (quando todos da família se reúnem para assistir uma determinada programação); namorar pode ser uma atividade realizada tanto em casa como na rua, praticar esportes pode ser ao mesmo tempo algo lúdico e instrutivo e há, ainda, a atividade navegar na internet que possibilita a interação com diversos amigos através da rede. Assim, mais do que tentar enquadrar os usos do tempo livre em classificações, é importante perceber que as formas de apropriação desse tempo não são estáticas, lineares e nem sempre podem ser divididas em intervalos regulares. Elas podem sim, e muitas vezes acontecem, quase que de maneira simultânea, formando uma verdadeira “teia”, onde uma interage com a outra. Basta olharmos para as diversas atividades que podem ser realizadas através de um aparelho celular, por exemplo: ao mesmo tempo em que se está escutando uma música, é possível enviar um torpedo para o (a) namorado (a) e interagir com os amigos na internet.

No que diz respeito às principais atividades de lazer realizadas pelos participantes (navegar na internet, assistir TV e ouvir ou tocar música), estas também têm aparecido de maneira significativa em outros estudos relacionados à temática, sendo as opções “assistir TV” e “ouvir ou tocar música” bastante correntes (Barros, Coscarelli, Coutinho & Fonseca, 2002; Brenner et al., 2005; Esculcas & Mota, 2005; Franch, 2000; Marques et al., 2009; Sarriera et al., 2007), enquanto o uso da internet aparece com maior frequência em estudos mais recentes (Pfeifer, Martins & Santos, 2010; Spizzirri, Wagner, Mosmann & Armani, 2012; Viana et al., 2011). As três atividades são consideradas quase universais entre os jovens

(Barros et al., 2002) e ainda que possuam suas particularidades, guardam algumas relações em comum que serão aqui apresentadas.

Primeiramente, ressaltamos que as três atividades se desenvolvem prioritariamente no espaço doméstico. Para Castro e Abramovay (2002) o fato da maioria das práticas de lazer de jovens de baixa renda estarem circunscritas ao espaço da casa indicam a falta de espaços de lazer e cultura em suas comunidades. Ideia também defendida por Dimenstein et al. (2005) que destacam a necessidade de se ampliar as iniciativas públicas voltadas para essas comunidades visando, principalmente, a construção de espaços recreativos em seus ambientes de convívio. Mesmo reconhecendo que os jovens de periferia contam com poucos espaços para sua recreação, Franch (2000) segue outra direção e aponta as casas como elementos importantes no âmbito do tempo livre juvenil, abrigando muitas atividades, que não necessariamente precisam ser solitárias ou carentes de interesse para os jovens. Segundo a autora, a lógica consumista que impera em nossa sociedade nos faz acreditar que ficar em casa é sinônimo de tédio e aborrecimento, o que não deve ser tomado como verdade. As casas podem se transformar, muitas vezes, em lugar de encontro social, seja para reunir os amigos, receber o (a) namorado (a), assistir um filme na TV, fazer um som, compartilhar o computador, etc. – objetos que aparecem integrados ao contexto doméstico servindo como suportes às práticas de sociabilidade e também como alternativas para o tempo livre.

Outro ponto importante está relacionado à característica de simultaneidade que permeia a prática dessas atividades. Em pesquisa americana, realizada pela Forbes, em 2012, constatou-se que 45% das pessoas que assistem TV estão manuseando alguma outra tela em paralelo, seja o computador ou o celular. No Brasil, pesquisa similar, realizada pela Interactive Advertising Bureau, apontou que 61% das pessoas fazem o mesmo (Araújo, 2012). A redução progressiva de um tempo verdadeiramente livre de obrigações nos induz a acreditar que é preciso viver o máximo de experiências possíveis em um curto espaço de

tempo. Além disso, estar sempre conectado a algum tipo de mídia significa estar integrado a uma dinâmica própria do mundo contemporâneo e a população jovem, em especial, quer fazer parte dessa dinâmica. A impressão é de que está sempre acontecendo alguma coisa, em algum lugar, que eu preciso saber o que é. Como exemplo, citaremos uma experiência ocorrida durante o período de coleta da presente pesquisa, em que ao serem convidados a responder o questionário, alguns jovens nos questionaram se poderiam preenchê-lo escutando música ou mesmo assistindo vídeos - via celular, mp3, etc. -, alegando que não poderiam passar tanto tempo fazendo apenas uma atividade.

Presença quase que obrigatória nos lares, a televisão aparece em grande parte das pesquisas como uma das principais formas de apropriação do tempo livre entre os jovens (Barros et al., 2002; Bonato et al., 2012a; Franch, 2000; Marques et al., 2009; McHale, Updegraff, Kim & Cansler, 2009; Sarriera et al., 2007). Em relação aos aspectos positivos e negativos proporcionados pela atividade, os estudos apresentam posições divergentes, com maior ênfase para a segunda opção. Para Franch (2000), o foco principal dessa atividade está na sua capacidade de promover reuniões familiares e encontros de amigos, seja para assistir uma novela, filme, jornal ou mesmo um jogo de futebol. Assistir a novela das oito, por exemplo, acaba se tornando um hábito regular de muitas famílias e um dos poucos momentos em que todos partilham de uma mesma atividade, principalmente, nos lares em que a TV se configura como objeto principal da casa (Franch, 2000; Ronsini, Dala Vechia, Almeida, Dacol & Quines, 2009). Contudo, nem sempre a televisão é abordada como atividade com engajamento positivo. Em seu estudo, Vandewater, Bicham e Lee (2006) lamentam que grande parte dos jovens americanos percam tanto tempo com a televisão. Para os autores, o tempo gasto com a TV ocorre em detrimento de outras atividades, como por exemplo, o contato com pais e parentes, a leitura e o engajamento em atividades criativas. Estudos apontam também o fato dessa atividade ocorrer com frequência de forma isolada e muitas

vezes sem a supervisão dos pais, o que não favorece o desenvolvimento social dos jovens e pode gerar comportamentos antissociais (Mahoney & Stattin, 2000; Sinha, Cnaan & Gelles, 2007). Por fim, Santos e Fernandes (2011) destacam que, ao circular informações e entretenimento, a TV transmite também valores e padrões de conduta para os jovens, colocando-os em posição de destaque e aproximando-os de contextos que de certa forma estão muito distantes e dispersos de sua realidade.

A preferência pela atividade “Ouvir ou tocar música” aparece com frequência nos estudos brasileiros (Barros et al., 2002; Brenner et al., 2005; Marques et al., 2009; Pfeifer et al., 2010) e foi também encontrada em estudos europeus (Cloes, Ledent, Didier, Diniz & Piéron, 1997; Santos, Gomes, Ribeiro & Mota, 2005; Telama, Naul, Nupponem, Richtcky & Vuolle, 2002). De um modo geral, os estudos destacam o importante papel exercido pela música na construção das identidades juvenis e como forma de pertencimento a um grupo. Para Franch (2000), trata-se de uma das principais prioridades de consumo dos jovens, que muito mais do que apenas ouvir músicas, cultivam ídolos, adquirem pôsteres e revistas musicais, assistem programas, consomem camisetas, bolsas, etc. Nesse sentido, perpetua-se no cenário musical contemporâneo uma infinidade de bandas destinadas aos jovens e também produzidas por eles, reforçando ainda mais o papel da música como meio de autodefinição e como um dos componentes principais das culturas juvenis.

A utilização da internet, assim como a TV e a música, já figura como uma atividade cotidiana entre os jovens de classes populares (Pfeifer et al., 2010; Spizzirri et al., 2012; Viana et al., 2011). Em pesquisa do instituto Data Popular, realizada em 2006, 56% dos domicílios de bairros populares possuíam acesso à internet, hoje esse número tende a ser ainda mais expressivo. Nesse sentido, alguns apontamentos se fazem necessários para que possamos compreender os principais aspectos que permeiam esse uso. Primeiramente, é preciso considerar que estamos lidando com uma geração de jovens que cresce em um mundo



marcado por um significativo desenvolvimento tecnológico. São jovens nativos da linguagem digital dos computadores, dos celulares e da internet, que longe de verem esses elementos como uma ameaça, os consideram como ambientes naturais em suas experiências cotidianas. Por esse motivo, são muitas vezes os próprios jovens que introduzem os aparatos digitais em suas casas e tendem a ter um desempenho superior que o dos adultos nesses aparelhos (Prensky, 2001; Cabra-torres & Marciales-vivas, 2009; Spizzirri et al., 2012).

Estudos recentes apontam ainda que o maior acesso à rede entre jovens de baixa renda se deve, principalmente, a um processo de inclusão digital que vem ocorrendo em várias cidades, a partir, sobretudo, de subsídios governamentais que tem contribuído para baratear essa tecnologia e ampliar o acesso das classes menos favorecidas (Silveira, 2005; Pfeifer et al., 2010; Spizzirri et al., 2012). Além disso, a progressiva redução nos preços dos computadores e celulares nos últimos anos gera não só uma rápida descartabilidade desses produtos, como também contribui para elevar as possibilidades de sua aquisição (Spizzirri et al., 2012). No município de Vitória-ES, está em desenvolvimento desde 2012 o programa *Vitória Digital*, que visa promover a inclusão digital, permitindo o acesso à internet a partir de uma rede sem fio, sem a necessidade de um provedor comercial. Atualmente, a rede funciona em alguns bairros e pontos principais da cidade, como parques, bibliotecas públicas, centros de referência voltados para jovens de baixa renda, etc. e há previsão de ampliação (Prefeitura de Vitória, 2012).

Ainda que se perceba uma ampliação do acesso entre as classes populares, como indicam os próprios resultados da presente pesquisa, há certas particularidades quanto às formas de consumo dessas mídias que precisam ser consideradas (Barros, 2009; Yaccoub, 2011). Como explica Barros (2009), muito mais do que simples artefatos tecnológicos, objetos como o computador e o celular possibilitam ao indivíduo de baixa renda inserir-se na sociedade, o que a autora denomina como consumo de pertencimento. Daí o grande interesse

desse indivíduos em adquirir produtos eletrônicos, que os conferem uma sensação de inclusão e os fazem sair de uma situação de invisibilidade. Sarti (2003) destaca que os discursos da carência e da falta são comuns em relação às camadas populares, tendem a considerá-las automaticamente como classes não consumidoras, no entanto, elas são sim consumidoras, mas participam de outras formas dos circuitos de consumo. Em sua pesquisa sobre o uso do celular nos estratos populares, Barros (2009) pôde observar o quanto o aparelho era visto como um indicativo de status entre os pares e como forma de inclusão social:

[...] usar um celular, especialmente os mais “modernos”, implica em uma lógica de pertencimento, de sair da invisibilidade social a que estariam relegados sendo unicamente “pobres”. Ser “consumidor” – e nesse contexto, ser consumidor de um determinado celular – significa superar a condição de pobreza (p. 15-16).

Não se trata, então, de um consumo de diferenciação, de exclusividade, como buscam as classes mais privilegiadas, o que ocorre é o desenvolvimento de mecanismos adaptados como tentativa de integrar-se à sociedade de consumo, assim, por exemplo, divide-se um ponto da internet entre várias casas de modo a barateá-la, adquirem-se celulares de uma mesma operadora ou com mais de um *chip* em busca de menores tarifas nas ligações, etc.

Em relação aos efeitos positivos proporcionados pela internet, os estudos apontam, principalmente, a ampliação das formas de interação entre os pares e destacam que, cada vez mais, os jovens tem utilizado a rede para realizar diversas atividades de seu cotidiano: estudar, namorar, conhecer pessoas, ter acesso à informação e conhecimento, desenvolver habilidades e talentos, etc. (Marques et al., 2009; Spizzirri et al., 2012). Contudo, os autores apontam também que o fácil acesso a uma infinidade de conteúdos na rede pode trazer riscos e alertam

para a necessidade de se regular e orientar a sua utilização e ainda incentivar o desenvolvimento de modos criativos de relacionamento com essa tecnologia (Downs, 2011; Marques et al., 2009).

Voltando-se para as diferenças de gênero nos usos do tempo livre entre os jovens investigados, observa-se uma predominância significativamente maior dos meninos em atividades desenvolvidas prioritariamente no ambiente da rua (praticar esportes e jogar/brincar), o que também aparece nos estudos de Franch (2000), Sarriera et al. (2007) e Bonato et al. (2012a). Franch explica que, principalmente para os meninos, que possuem maior liberdade para circular pelo espaço público, as ruas se constituem como espaços polivalentes, onde inúmeras atividades se desenvolvem. É o local para o encontro de amigos, paqueras, jogos de bola, etc., um espaço privilegiado para o lazer cotidiano. Complementando essa ideia, Pais (1990) argumenta que apesar da grande maioria desses espaços sofrer com a escassez de equipamentos de lazer, isso não impede que os jovens criem formas específicas de diversão, reagindo criativamente às características sociais do *habitat* em que vivem e transformando a rua em um espaço propício para a experimentação e o desenvolvimento de sua autonomia (Pais, 1990; Franch, 2000). Cabe salientar, porém, que o avanço constante da violência tem restringido consideravelmente o uso desses espaços, impedindo que essas atividades se desenvolvam com maior frequência e por um número mais expressivo de jovens.

Em relação à preferência masculina pela prática esportiva, Gáspari e Schwartz (2001) argumentam que, em nossa sociedade, o esporte é culturalmente associado a determinadas características que se identificam com a masculinidade – competitividade, agressividade e prestígio pessoal. Complementando essa ideia, Melo, Giavoni e Tróccoli (2004) apontam que essa preferência pode ser entendida como um padrão socialmente esperado, já que os estereótipos sexuais de gênero, de certa forma, influenciam os comportamentos masculinos e femininos. Nesse sentido, ainda que se note uma maior participação feminina nesse universo

nos últimos anos, a imagem do esporte vinculada ao comportamento masculino acaba afastando muitas mulheres de sua prática. Como exemplificam Souza e Altmann (1999), basta observarmos as quadras esportivas das escolas, que durante o período de recreio e horários livres são quase exclusivamente ocupadas pelos meninos. Outro ponto importante a ser considerado é o fato do esporte ser utilizado nas políticas públicas como “principal arma” para tirar o jovem do risco, o que faz com que a prática esteja muito presente nos programas desenvolvidos em bairros populares, onde atraem, especialmente, os meninos dessas comunidades (Rodrigues & Scarparo, 2012).

Passar e ler livros, revistas e quadrinhos foram as atividades que apresentaram porcentagens significativamente mais altas entre as meninas da amostra. Ler livros também aparece em outros estudos, tanto nacionais (Barros et al., 2002; Bonato et al., 2012a; Carvalho & Machado, 2006; Sarriera et al., 2007) como internacionais (Athenstaedt, Mikula & Bredt, 2009; McHale et al., 2009), como uma preferência feminina. Marques et al. (2009) ressaltam a importância dos momentos de leitura por neles estarem implícitos reflexão, conhecimento de si e desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais e afetivas. A opção passar, por sua vez, não é comumente encontrada em pesquisas com meninas de classe popular, que acabam, em sua maioria, desenvolvendo atividades circunscritas ao espaço doméstico, onde é possível exercer maior vigilância (Franch, 2000) e também pelo fato de ser uma atividade que quase sempre exige um maior investimento financeiro. Contudo, como explicam Sarriera et al. (2007) esses passeios, geralmente, ocorrem na própria comunidade, no bairro ou em praças e parques públicos. Franch (2000) destaca ainda que um passeio muito comum nas comunidades de baixa renda é a visita à casa de amigos, uma importante forma de sociabilidade e de fortalecimento das relações de amizade, principalmente entre as meninas, ainda sob a forte tutela dos pais.

Diferenças significativas no uso do tempo livre também foram encontradas entre jovens que trabalham e não trabalham. De um modo geral, os jovens que não trabalham possuem mais tempo para usufruir de momentos de lazer e acabam tendo participação significativamente maior em algumas atividades, tais como, namorar (o que exige certa dedicação de tempo ao namorado/a) e ir a festas (já que não há preocupação com jornadas de trabalho e/ou compromissos profissionais). Por outro lado, o fato de disporem de maior tempo livre parece também estar sendo utilizado como forma de aperfeiçoamento pessoal e desenvolvimento de habilidades para esses participantes, daí se dedicarem mais às atividades ler livros, revistas e quadrinhos e desenhar/pintar/artesanato.

As diferenças encontradas em relação à variável renda indicam uma maior participação dos jovens com melhor poder aquisitivo em atividades culturais e recreativas e também no acesso à tecnologia. Yaccoub (2011), em pesquisa em um bairro popular do município de São Gonçalo-RJ, deixa claro que mesmo se tratando de um local considerado de classe popular, é possível observar uma hierarquia interna dentro do bairro, sendo alguns lugares e pessoas mais prestigiosos que outros. A autora pôde perceber formas de distinção e de legitimidade sendo construídas dentro do próprio grupo, pautadas, principalmente, nas diferenças entre os que podiam e não podiam comprar determinado objeto ou ainda entre aqueles que moravam no “pedaço bom” e os que moravam no “morro”. Entre os jovens de nossa pesquisa, observamos que o poder aquisitivo um pouco melhor acaba sendo significativo para sua participação em determinadas experiências de lazer que estão imersas na lógica da sociedade de consumo: ir a festas, ao cinema, teatro, navegar na internet. Atividades que, na maioria das vezes, demandam um maior investimento financeiro e acabam se tornando eventos raros no cotidiano de jovens com renda mais baixa. Um exemplo positivo que ocorre em algumas cidades é a promoção de eventos culturais gratuitos ou a baixo custo, porém, estes nem sempre contam com a abrangência adequada e acabam ficando ainda muito

restritos aos grupos mais privilegiados, o que indica a necessidade de se investir na criação de políticas que ampliem as esferas públicas democráticas de cultura e lazer (Brenner et al., 2005).

Outro dado importante diz respeito à participação expressiva dos jovens investigados em grupos.. É no grupo que os jovens trocam ideias, constroem amizades, compartilham gostos, visões e estilos de vida. De acordo com Marques et al. (2009) o engajamento em atividades desenvolvidas em associações religiosas, projetos sociais ou mesmo na própria comunidade tem sido compreendidas como favorecedoras de um desenvolvimento positivo.

Franch (2000), por sua vez, alerta que é preciso ter cautela quando falamos nos grupos organizados por projetos sociais em comunidades de baixa renda, pois, para a autora, estes ainda se encontram muito atrelados à ideia de livrar os jovens do mundo do crime e acabam, muitas vezes, se reduzindo a uma perspectiva de controle e ocupação do tempo. Contudo, ainda que apresentem problemas, Franch enfatiza que o papel desses projetos não pode ser completamente desprezado, afinal, são eles muitas vezes que dão sentido à vida dos jovens e lhes abrem um novo campo de possibilidades. Entre os jovens da amostra, destaca-se a participação em grupos religiosos (18,9%) que vem sendo apontada na literatura como efetiva proteção (Amparo et al., 2008; Koenig, McCullough, & Larson, 2001; Whitehead, Wilcox, & Rostosky, 2001). Ao estudar aspectos relacionados à religiosidade e identidade positiva na adolescência, Marques et al. (2011) concluíram que a participação dos jovens em comunidades religiosas parece prover fortes redes de apoio social e influenciar positivamente o seu desenvolvimento.

Vale ressaltar ainda que as diversas dinâmicas do tempo livre juvenil estão em constante relação com a rede em que os jovens estão inseridos e também com a forma como eles se percebem nessa rede. Nesse sentido, foram analisados alguns fatores sociais e pessoais que atuam na vida dos participantes. Primeiramente, avaliamos as percepções dos

participantes a respeito dos contextos família, escola e comunidade, entendendo-os como ambientes interdependentes, onde se estruturam atividades, papéis e relações estabelecidas pelos jovens. Como destaca Dayrell (2003), a tendência em se considerar a juventude como uma fase problemática e de conflitos acaba contribuindo para que se crie uma imagem negativa a respeito de seu relacionamento em contextos como escola e família. O autor nos adverte, então, sobre a importância de se problematizar essas representações e contextualizar as diferentes vivências dos indivíduos nesses contextos.

Na literatura, é comum encontrarmos estudos que apontam para uma menor proximidade afetiva e maior conflito com a família durante a juventude. No entanto, como observamos na presente pesquisa e também em estudos como o de Amparo et al. (2008) e Ronsini et al. (2009), é possível, sim, encontrarmos percepções predominantemente positivas do ambiente familiar entre jovens de camadas populares, o que mostra a necessidade de se discutir e combater as representações que vem sendo atribuídas a essa parcela da população, geralmente definidos como marginais, desapegados à família e entregues a comportamentos de risco (Amparo et al., 2008). Como apontam Wagner, Ribeiro, Arteché e Bornholdt (1999), as dificuldades de relacionamento na família estão muito mais associadas à qualidade das relações estabelecidas entre seus membros do que a variáveis como composição familiar, local em que moram ou renda.

O contexto escolar é considerado um dos ambientes de socialização mais influentes na vida dos jovens. É na escola que eles ampliam seus laços de sociabilidade, estabelecem relações de amizade e se preparam para uma fase na qual a socialização propiciada pela família já se mostra insuficiente (Brenner et al., 2005; Franch, 2000; Lisboa & Koller, 2004). Por esses motivos, é fundamental que o jovem se sinta bem nesse local e estabeleça relações de confiança com seus professores e colegas. Segundo Libório, Coelho e Castro, “o estabelecimento de relações interpessoais positivas entre alunos e profissionais de educação e

entre os próprios estudantes possibilita fonte de apoio social, emocional e de informações” (2011, p. 118).

Neste estudo, os jovens investigados apresentaram uma avaliação mediana de seu relacionamento com a escola, o que, ainda que possa ser visto sob uma ótica mais otimista, indica a necessidade de se desenvolver melhorias. Nos estudos de Amparo et al. (2008) e Camargo (2009), com estudantes de escolas públicas, a escola aparece como um elemento positivo em suas vidas, o que indica que ali certamente está predominando a satisfação, a confiança e o sentimento de pertença ao ambiente educacional. No estudo de Libório et al. (2011), por sua vez, a escola foi avaliada como “ruim” ou “muito ruim”, o que provavelmente está contribuindo para o desenvolvimento de estresse emocional, ansiedade e problemas de conduta. Sabemos que a escola nem sempre está apta a atender as reais necessidades dos sujeitos, ficando, muitas vezes, limitada a modelos e práticas obsoletas. Assim, acredita-se que a conquista de melhores índices de relacionamento com o contexto escolar passa por uma maior aproximação aos interesses e formas de interação dos jovens, e, principalmente, pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural, étnica e social de seus alunos (Cabra-torres & Marciales-vivas, 2009; Libório et al., 2011).

Em relação à comunidade, esta tem sido pouco explorada como um ambiente acolhedor e protetivo nos estudos com jovens de baixa renda, prevalecendo as abordagens que enfatizam os perigos e malefícios da convivência nesses espaços. Franch (2000) argumenta que mesmo entre os próprios moradores de comunidades populares é difícil desenvolver percepções positivas a seu respeito, não só por conviverem diariamente com a insegurança e medo da violência, mas também pela exploração massiva desses ambientes nas matérias policiais exibidas pela mídia. Nesse sentido, os jovens investigados, de um modo geral, apresentaram baixos índices de relacionamento com suas comunidades e também um fraco engajamento com esse contexto no âmbito do tempo livre. Tal cenário aponta para a urgência



de se discutir formas de ampliar os laços positivos dos jovens com suas comunidades, fazendo com que se sintam mais seguros no local em que vivem. A ampliação desses laços passa, principalmente, pela instauração de espaços coletivos nas comunidades, que propiciem a reunião de pessoas e grupos e possibilitem o desenvolvimento de ações que de fato integrem e envolvam seus moradores. Prates (2012) destaca a importância de se iniciar e preservar um diálogo entre a comunidade e os outros contextos de desenvolvimento dos jovens, como família e escola, de modo a ampliar suas vivências de tempo livre, afastando-se de uma perspectiva hegemônica do consumo e também da concepção de um tempo que precisa ser ocupado para não ser perigoso.

Relacionamentos estáveis nesses ambientes contribuem para que os jovens desenvolvam percepções positivas sobre si mesmos. E aqui podemos falar não só de como é fundamental que eles se sintam acolhidos e seguros na família, escola e no local onde moram, mas também da grande importância da participação ativa desses contextos em suas vivências de tempo livre, incentivando e apoiando o desenvolvimento de atividades saudáveis e contribuindo, assim, para que o jovem se sinta mais otimista, eficaz e com perspectivas positivas de futuro (Amparo et al., 2008; Souza & Oliveira, 2011). Bons vínculos em seus ambientes de convívio favorecem o desenvolvimento de experiências positivas no âmbito do tempo livre e acabam potencializando as perspectivas positivas desses jovens. Na amostra estudada, observamos que os níveis mais altos de autoestima estiveram entre os jovens que apontaram como suas preferências no tempo livre atividades tipicamente sociais, ou seja, atividades comumente realizadas na companhia de amigos e/ou familiares e que indicam a influência significativa desses contextos na vida desses jovens.

## **Considerações finais**

O presente estudo investiu em uma análise multifatorial a respeito das formas de apropriação do tempo livre entre jovens de baixa renda. Nesse sentido, buscou-se reconhecer as diversas características que permeiam suas atividades, entendendo que não só a condição econômica deve ser considerada como definidora das práticas no âmbito do tempo livre, mas também, que há outros aspectos envolvidos nesse processo, tais como: gênero, meio em que vivem, gostos, estilos de vida, grupos com quem se relacionam, entre outros. Dessa maneira, os resultados nos trazem algumas particularidades e também similaridades com outros estudos em relação aos usos do tempo entre jovens de baixa renda e nos levam a algumas reflexões importantes: 1) a internet vem de fato se configurando como uma importante forma de sociabilidade e interação entre os grupos, inclusive na classe popular, como já aparece em pesquisas recentes; 2) há diversidade nos usos que esses jovens fazem de seu tempo livre e suas atividades não devem ser compreendidas de forma linear, mas a partir dos diversos sentidos que lhes podem ser atribuídos; e ainda, 3) é possível perceber a existência de uma rede atuando positivamente na vida desses jovens, o que reflete na forma como eles se percebem e se projetam futuramente e eleva as chances de se desenvolverem experiências positivas em seu tempo livre.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que estamos lidando com dados quantitativos, o que exige cautela em nossas interpretações, sendo, então, recomendável o emprego de outras técnicas metodológicas para maximizar a validade dos resultados. Contudo, ainda que existam limitações, este estudo contribui para literatura ao trazer elementos importantes presentes no tempo livre de jovens de classes populares e demonstra a importância da continuidade dessas pesquisas para que se perpetuem avaliações positivas a respeito dessa categoria.

Os dados contribuem, ainda, para a criação e implementação de políticas públicas que de fato estejam integradas com as reais necessidades desses jovens. Mais do que ocupar um

tempo considerado potencialmente perigoso, é preciso atuar nas potencialidades de cada realidade. Distanciar-se de uma perspectiva de resolução de problemas e oferecer programas e ações que partam das demandas dos próprios jovens, que promovam a integração e fortalecimento dos grupos em que estão inseridos e, finalmente, que visem incentivar sua autonomia, protagonismo e criatividade.

## Referências

- Abramo, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Eds.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 37-72). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Alves, P. B., Brasil, K. T., & Koller, S. H. (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia, 13*(2), 165-174.
- Aquino, L. (2009). A juventude como foco das políticas públicas. In J. A. Castro, L. M. Aquino, & C. C. Andrade (Eds.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp. 221-242). Brasília: Ipea. Retirado de [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro\\_juventudepolitica.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf)
- Araújo, L. (2012, Julho). A caixa de pandora contemporânea. *Especial Caros Amigos*, pp. 06-08.
- Athenstaedt, U., Mikula, G., & Bredt, C. (2009). Gender role self-concept and leisure activities of adolescents. *Sex Roles, 60*, 399-409.
- Barros, R., Coscarelli, P., Coutinho, M. F. G., & Fonseca, A. F. (2002). O uso do tempo livre por adolescentes em uma comunidade metropolitana no Brasil. *Adolesc. Latinoamericana, 3*(2). Retirado em 29/05/2013, de [http://raladolec.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141471302002000200008&lng=es&nrm=iso](http://raladolec.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141471302002000200008&lng=es&nrm=iso)>

- Barros, C. F. P. (2009). Apropriação de tecnologias digitais e usos de celulares nas camadas populares. In Congresso Brasileiro de Sociologia (Ed.), *Anais - CD-ROM*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia.
- Bonato, T. N., Sarriera, J. C., & Wagner, A. (2012a). O lazer na adolescência. In J. C. Sarriera, & A. C. Paradiso (Eds.), *Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 97-123). Porto Alegre: Sulina.
- Bonato, T. N., Sarriera, J. C., & Wagner, A. (2012b). Hábitos de lazer e autoconceito em adolescentes. In J. C. Sarriera, & A. C. Paradiso (Eds.), *Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 125-153). Porto Alegre: Sulina.
- Brenner, A. K., Dayrell, J., & Carrano, P. (2005). Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Eds.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 175-214). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Cabra-torres, F., & Marciales-vivas, G. P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Univ. Psychol.*, 8(2), 323-338.
- Camargo, L. S. (2009). *Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção*. (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo).
- Carrano, P. C. R. (2003). *Juventudes e cidades educadoras*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Carvalho, M. J. S., & Machado, J. B. (2006). Análise dos usos do tempo entre crianças acerca das relações de gênero e de classe social. *Currículo sem Fronteira*, 6, 70-81.
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2002). Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de pesquisa*, 16, 143-176.

- Cloes, M., Ledent, M., Didier, P., Diniz, J., & Piéron, M. (1997). Pratique et importance des principales de loisirs chez des jeunes de 12 a 15 ans dans cinq pays européens. *ADEPS, 159/160*, 51-60.
- Codina, N. (2002). El ocio en el sistema complejo del self. In M. J. Cava (Ed.), *Propuestas alternativas de investigación sobre ocio: documentos de Estudios de Ocio* (pp. 57-72). Bilbao: Universidad de Deusto - Instituto de Estudios de Ocio.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação, 24*, p. 04-13.
- Dell'Aglio, D. D., Koler, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R. (2011). Revisando o questionário da juventude brasileira: uma nova proposta. In D. D. Dell'Aglio & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 260-269). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Dimenstein, M., Lima, E. B., Moura, A., Brito, M., Cardoso, R., & Medeiros, V. (2005). Bases de apoio familiares e comunitárias como estratégia de enfrentamento à violência. *Psico, 36*(1), 55-63.
- Downs, C. (2011). Playing in a virtual bedroom: youth leisure in the Facebook generation. *Children, Youth and Leisure, 15*-31.
- Dumazedier, J. (1973). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Elias, N., & Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Esculcas, C., & Mota, J. (2005). Actividade física e práticas de lazer em adolescentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 5*(1), 69-76.
- Formiga, N. S., Ayroza, I., & Dias, L. (2005). Escala das atividades de lazer: construção e validação em jovens. *Psic. Revista de Psicologia da Vetor Editora, 6*(2), 71-79.

- Franch, M. (2000). *Tardes ao léu: um ensaio etnográfico sobre o tempo livre entre jovens de periferia*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife). Retirado de <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1967/1/tese.pdf>
- Franch, M. (2010). Tempos na contramão: sentidos e usos do tempo entre “adolescentes de risco” na cidade de Recife. In Fazendo gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos (Ed.), *Anais eletrônicos* (pp. 01-08). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado de [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278295974\\_ARQUIVO\\_temposnacontamao.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278295974_ARQUIVO_temposnacontamao.pdf)
- Gáspari, J. C., & Schwartz, G.M. (2001). Adolescência, esporte e qualidade de vida. *Motrix*, 7(2), 107-113.
- Gunther, I. A., & Gunther, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 01-11.
- Instituto Data Popular. (2006). *O mercado da base da pirâmide do Brasil*. Retirado, em 11/09/2012, de [www.datapopular.com.br](http://www.datapopular.com.br)
- Koenig, H. G., McCullough, M. E., & Larson, D. B. (2001). *Handbook of religion and health*. Oxford: Oxford University Press.
- Libório, R. M., Coelho, A. E., & Castro, B. M. (2011). Escola: risco ou proteção para adolescentes e adultos jovens? In D. D. Dell’Aglío & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 110-137). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Lisboa, C., & Koller, S. H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 201-224). Petrópolis: Vozes.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 1(2), 44-53.

- Marques, L. F., Dell’Aglío, D. D., & Sarriera, J. (2009). O tempo livre na juventude brasileira. In R. M. C. Libório, & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira* (pp. 79-106). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Marques, L. F., Cerqueira-Santos, E., & Dell’Aglío, D. D. (2011). Religiosidade e identidade positiva na adolescência. In D. D. Dell’Aglío & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 78-108). São Paulo: Casa do psicólogo.
- McHale, S. M., Updegraff, K. A., Kim, J., & Cansler, E. (2009). Cultural orientations, daily activities, and adjustment in Mexican American youth. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 627–641.
- Melo, G. F., Giavoni, A., & Tróccoli, B. T. (2004). Estereótipos de gênero aplicados a mulheres atletas. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 20(2), 251-256.
- Padilha, V. (2006). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez.
- Pais, J. M. (1990). Lazer e sociabilidades juvenis – um ensaio de análise etnográfica. *Análise social*, 25(108-109), 591-644.
- Pfeifer, L. I., Martins, Y. D., & Santos, J. L. (2010). A influência socioeconômica e de gênero no lazer de adolescentes. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(3), 427-432.
- Prates, M. A. (2012). Conhecer, explorar e desenvolver atividades para o tempo livre: um jeito próprio de ver a vida. In J. C. Sarriera, & A. C. Paradiso (Eds.), *Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 61-95). Porto Alegre: Sulina
- Prefeitura de Vitória. (2012). *Vitória oferece internet liberada em dez áreas da cidade*. Vitória. Retirado em 14/05/2013, de <http://www.vitoria.es.gov.br/setger.php?pagina=oquee>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

- Reppold, C. T., & Hutz, C. (2002). Auto-estima entre adolescentes de uma amostra não clínica: Prevalência, fatores influentes e subsídios para intervenção. In I Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão, *Anais*. São Paulo.
- Rodrigues, A. L., & Scarparo, H. B. (2012). O uso do esporte na ocupação do tempo livre na juventude: subsídios para uma reflexão crítica. In J. C. Sarriera, & A. C. Paradiso (Eds.), *Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 189-201). Porto Alegre: Sulina.
- Ronsini, V. V., Dala Vechia, G. S., Almeida, J., Dacol, K., & Quines, S. O. (2009). *O consumo da televisão por jovens de classe popular e as mediações da família e da escola*. Trabalho apresentado no XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Curitiba, PR.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Santos, M. P., Gomes, H., Ribeiro, J. C., & Mota, J. (2005). Variação sazonal na atividade física e nas práticas de lazer de adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(2), 192-201.
- Santos, C. P., & Fernandes, D. V. (2011). A socialização de consumo e a formação do materialismo entre os adolescentes. *Rev. Adm. Mackenzie*, 12(1), 169-203.
- Sarriera, J. C., Tatim, D. C., Coelho, R. P., & Bucker, J. (2007). Uso do tempo livre por adolescentes de classe popular. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 361-367.
- Sarti, C. A. (2003). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, Uk: Nfer-Nelson.



- Silveira, S. A. (2005). Inclusão digital, software livre e globalização contra hegemônica. *Parcerias Estratégicas*, 20, 421- 446.
- Sinha, J. W., Cnaan, R. A., & Gelles, R. J. (2007). Adolescent risk behaviors and religion: Findings from a national study. *Journal of Adolescence*, 30(2), 231-249.
- Souza, E. S., & Altmann, H. (1999). Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos CEDES*, 19(48), 52-68.
- Souza, M. T. S., & Oliveira, A. L. (2011). Fatores de proteção familiares, situações de risco, comportamentos e expectativas de jovens de baixa renda. In D. D. Dell’Aglío & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp.48-75). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Spizzirri, R. C., Wagner, A., Mosmann, C. P., & Armani, A. B. (2012). Adolescência conectada: mapeando o uso da internet em jovens internautas. *Psicol. Argum.*, 30(69), 327-335.
- Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2005). Propriedades psicométricas da versão traduzida para o português da Escala de Auto-eficácia Geral Percebida de Ralph Schwarzer. In II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica (Ed.), *Resumos do II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica - CD-ROM*. Gramado, RS.
- Telama, R., Naul, R., Nupponen, N., Richtecky, A., & Vuolle, P. (2002). *Physical fitness, sporting lifestyles and olympic ideals: cross cultural studies on youth sport in Europe*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Vandewater, E. A., Bickham, D. S., & Lee, J. H. (2006). Time well spent? Relating television use to children’s free time activities. *Pediatrics*, 117(2), 181-191.
- Viana, D. M., Rodrigues, P. B., Araujo, I.C., Khouri, M. M., Mirando, L. L., & Colaço, V. F. (2011). Juventude, escola e mídia: problematizando a (in) acessibilidade das mídias para a

construção crítica dos processos de ensino-aprendizagem na rede pública de educação.

*Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 6, 01-15.

Wagner, A., Ribeiro, L., Arteché, A., & Bornholdt, E. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.

Whitehead, B. D., Wilcox, B. L., & Rostosky, S. S. (2001). *Keeping the faith: the role of religion and faith communities in preventing teen pregnancy*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

Yaccoub, H. (2011). A chamada “nova classe média”. Cultura material, inclusão e distinção social. *Horizontes Antropológicos*, 36, 197-231.

### Capítulo 3

#### **A participação de jovens de classes populares em grupos de lazer: contribuições para o seu desenvolvimento**

##### **Resumo**

Este estudo investigou as influências da participação em grupos de lazer no desenvolvimento de jovens de classes populares. Utilizou-se como aporte teórico a teoria bioecológica do desenvolvimento humano com foco nos processos proximais estabelecidos dentro do grupo e em relação à família e amigos. Participaram da pesquisa 21 jovens, sendo 12 meninas e 9 meninos, com idades de 15 a 19 anos, estudantes de ensino médio em uma escola da rede pública no município de Vitória, ES. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e organizados em categorias, baseadas no modelo PPCT. Como resultados principais, nota-se que as interações estabelecidas pelos jovens dentro dos grupos promovem mudanças positivas em suas características pessoais e reforçam suas relações nos contextos família e amigos. Conclui-se que o grupo têm se constituído como elemento positivo na vida desses jovens e como recurso favorecedor para o seu desenvolvimento.

**Palavras-chave:** juventude; grupos de lazer; teoria bioecológica; desenvolvimento; classe popular.

#### **The participation of teenagers from underprivileged classes in leisure groups: contributions to the development**

##### **Abstract**

This research deals with the influences of group participation on the development of underprivileged teenagers. Its theoretical basis is the bioecological theory of human

development, focusing on proximal processes established within the group and with family and friends. Twenty-one teenagers participated in the survey, 12 female and 9 male, aged between 15 and 19 years old, students of a public high school in the city of Vitória, in the state of Espírito Santo. The data was collected via interviews and categorized according to the PPCT model. The main results show that the interactions established by the teenagers within the groups promote positive changes in their personal characteristics and strengthen their relationship with their family and friends. In conclusion, the group has been a positive element in the lives of these teenagers and a favorable resource to their development.

**Keywords:** youth; leisure groups; bioecological theory; development; underprivileged classes.

## **Introdução**

As diversas questões que envolvem a juventude vêm alcançando destaque significativo tanto no âmbito nacional quanto internacional. Internacionalmente, ressaltam-se as ações desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), em especial, a instituição do Ano Internacional da Juventude (1985), um passo fundamental para que o tema alcançasse materialidade e ampliasse sua visibilidade. No Brasil, o crescimento expressivo da população jovem bem como a urgência de ações direcionadas a esse público no plano federal, culminaram, em 2005, com a criação de uma política nacional de juventude no país (Aquino, 2009; Silva & Andrade, 2009; Sposito & Carrano, 2003).

Tais fatos justificam o olhar especial que tem se voltado para os jovens nos últimos anos, tanto por parte de profissionais, pesquisadores, mídia, órgãos e instituições públicos e privados e organizações não governamentais. Nesse contexto, Aquino (2009) aponta duas linhas de pensamento principais que têm pautado com maior frequência as abordagens sobre juventude no mundo contemporâneo: 1) a noção de juventude como *fase preparatória da vida*, especialmente para jovens em posição privilegiada, que podem adiar a independência de

suas famílias e estender sua formação educacional para, então, se colocarem no mercado de trabalho; 2) a noção de juventude como *fase problemática*, principalmente nas abordagens sobre jovens de classes populares, que carregam consigo o estigma por pertencerem a um estrato social identificado com a criminalidade e quase sempre se veem associados a condutas negativas e de risco, o que contribui para caracterizá-los a partir de uma ótica pessimista (Aquino, 2009; Camarano & Mello, 2006; Franch, 2000).

Para além das representações que consideram a criminalidade como única forma de existência entre jovens de baixa renda, há diversas outras formas de ser – não necessariamente ligadas à violência – que fazem parte do seu cotidiano. Nesse sentido, os estudos que se dedicam a compreender as múltiplas dinâmicas estabelecidas no âmbito do tempo livre, apresentam-se como um contraponto às frequentes associações entre juventude e violência, lançando luz sob outros aspectos de suas vidas (Franch, 2000). Dentre esses aspectos, destaca-se a participação dos jovens em grupos de lazer que, como explica Aquino (2009), ganham relevo à medida que se adequam às demandas e interesses desse segmento e se constituem como espaços privilegiados para a construção de suas identidades e exercício da sociabilidade.

Na literatura, o engajamento em atividades realizadas em grupo tem sido compreendido como favorecedor de um desenvolvimento positivo. O contato com outros jovens que compartilham gostos e interesses semelhantes mostra-se propício não só para a afirmação/reafirmção de laços de amizade como também para o desenvolvimento da autonomia, protagonismo, criatividade e para a construção de laços de solidariedade e cooperação (Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima & Martinelli, 2002; Marques, Dell’Aglio & Sarriera, 2009; Prates, 2012). O pertencimento a um grupo, sobretudo nas comunidades de baixa renda, funciona, muitas vezes, como suporte positivo na vida dos jovens e como importante mecanismo de superação do estigma que carregam por sua procedência geográfica

e social (Franch, 2000; Marques et al., 2009). Em relato oral, durante evento sobre a cultura nas periferias, realizado em Vitória - ES, um jovem integrante do grupo teatral “Tamo Junto” exemplifica muito bem essa questão:

É claro que tem violência nessas comunidades, mas o que vocês não sabem é que têm também muitos projetos sociais, grupos de música, bandas, corridas de rolimã, teatro, etc. (...) Existem muitos produtos culturais nas periferias que são pouco divulgados, que contam muitas vezes com divulgações independentes e não da mídia. São os jovens se organizando, se reunindo e procurando formas de viver tranquilamente (Abelhão, comunicação pessoal, 14 de agosto de 2012).

Franch (2000) aponta que os grupos de lazer juvenis nas comunidades populares tendem a se organizar, principalmente, sob duas formas: a partir de instituições formais, ou ainda, de maneira espontânea. Para a autora, os espaços formais de lazer presentes nessas comunidades (grupos da igreja, escolas de música, agremiações esportivas, programas sociais, etc.), cumprem um importante papel, pois são eles, muitas vezes, que dão sentido à vida dos jovens e lhes abrem novas possibilidades. No entanto, Franch (2000) enfatiza a necessidade de desvencilhar esses espaços da ideia de “salvação” da juventude de baixa renda, o que acaba reduzindo sua atuação a uma perspectiva de controle e domesticação do tempo (Camargo, 2008; Franch, 2000; Schutz, Calza & Howes, 2012). Por outro lado, a autora chama a atenção para a existência de formações espontâneas nesses locais, pensadas e organizadas pelos próprios jovens, mas que passam quase despercebidas em grande parte das abordagens sobre o tema. São os grupos de colegas do bairro que se reúnem para jogar bola, a banda de pagode formada por amigos, etc., que vêm se configurando como importantes componentes do lazer

juvenil e que, por seu caráter flexível e aberto, se constituem como espaços propícios para o desenvolvimento do protagonismo, criatividade e autonomia.

#### *A teoria bioecológica do desenvolvimento humano*

O presente estudo utilizou como aporte teórico a teoria bioecológica, proposta por Urie Bronfenbrenner, que considera o desenvolvimento como um processo de interação recíproca e dinâmica entre a pessoa e seu ambiente, equivalendo de forma integrada a importância de ambos dentro dos aspectos evolutivos. Dentro dessa perspectiva, quatro dimensões conceituais devem ser consideradas: o *processo*, a *pessoa*, o *contexto* e o *tempo* – o PPCT (Bronfenbrenner, 2001/2005; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Considerados elementos-chave da teoria de Bronfenbrenner, os *processos proximais* são definidos como formas duradouras de interação entre um indivíduo ativo e as outras pessoas, objetos e símbolos que se encontram em seu ambiente imediato. A forma, o poder, o conteúdo e a direção desses processos influenciam o desenvolvimento, variando dinamicamente com as outras três dimensões (Bronfenbrenner & Morris, 2006). As características da *pessoa* são compreendidas ao mesmo tempo como produtoras e produto do desenvolvimento e foram divididas em três tipos, baseados em sua capacidade de influenciar os processos proximais: 1) *características de demanda*: são as características mais perceptíveis dos indivíduos, que agem como um estímulo imediato para outra pessoa, tais como, idade, gênero, cor da pele, estatura, etc.; 2) *características de recurso*: são construídas e internalizadas no decorrer do processo de interação da pessoa em desenvolvimento com o ambiente, podendo estar relacionadas com recursos cognitivos e emocionais e também com recursos sociais e materiais; 3) *características de força*: são aquelas relacionadas à motivação, persistência, temperamento, etc. desenvolvidas a partir dos estímulos e incentivos recebidos pelo indivíduo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Para definir o *contexto*, Bronfenbrenner propôs uma divisão a partir de quatro sistemas interconectados – do mais imediato ao mais remoto: 1) microssistema: atividades, papéis e relações interpessoais da pessoa em desenvolvimento nos contextos nos quais ela estabelece relações face a face; 2) mesossistema: inter-relações entre microssistemas; 3) exossistema: contexto em que a pessoa não está presente, mas no qual ocorrem eventos que influenciam o seu desenvolvimento; 4) macrossistema: qualquer cultura, subcultura ou estrutura social mais ampla cujos membros compartilham valores, crenças, ideologias, etc. (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Por fim, o *tempo* permite examinar as influências das continuidades e mudanças que ocorrem durante o curso de vida do indivíduo para o seu desenvolvimento. Sua análise deve ter como foco a pessoa em desenvolvimento em relação aos diversos acontecimentos de sua vida, dos mais próximos aos mais distantes (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Senna e Dessen (2012) destacam que a adoção da teoria bioecológica como referencial teórico nas pesquisas sobre juventude tem sido útil por auxiliar na investigação das diversas trocas dinâmicas entre os jovens e seus contextos, permitindo a compreensão de como esses contextos influenciam o curso do seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, são também influenciados por eles, direta ou indiretamente. Nesse sentido, os grupos de lazer serão aqui percebidos como parte integrante da rede social dos jovens à medida que neles se estabelecem atividades, papéis e relações interpessoais que influenciam o seu desenvolvimento. Cabe salientar ainda que esses grupos estão em constante interação com os diversos sistemas nos quais os jovens se inserem, tais como, a família, a escola, os amigos do bairro, etc., e que são as inter-relações estabelecidas entre eles que contribuem de maneira significativa para as vivências positivas em suas trajetórias desenvolvimentais.

A partir das considerações expostas acima, o presente estudo teve como objetivo investigar de que modo a participação de jovens de classes populares em grupos de lazer pode



influenciar o seu desenvolvimento e, ainda, como os jovens avaliam os impactos dessa participação no estabelecimento e manutenção dos processos proximais com seus familiares e pares.

## Método

### *Participantes*

Participaram da pesquisa 21 jovens, sendo 12 meninas e 9 meninos, na faixa etária de 15 a 19 anos (média de idade: 17 anos), de baixo nível socioeconômico, estudantes de ensino médio em uma escola da rede pública no município de Vitória, ES. A tabela 1 apresenta a caracterização da amostra por idade e escolaridade, sendo as meninas identificadas pela letra F (sexo feminino) e numeração de 1 a 12 e os meninos pela letra M (sexo masculino) e numeração de 1 a 9.

*Tabela 1. Caracterização dos participantes.*

| Código* | Idade | Escolaridade | Código* | Idade | Escolaridade |
|---------|-------|--------------|---------|-------|--------------|
| F1      | 19    | 3º ano       | M1      | 17    | 3º ano       |
| F2      | 16    | 3º ano       | M2      | 17    | 3º ano       |
| F3      | 18    | 3º ano       | M3      | 18    | 3º ano       |
| F4      | 18    | 3º ano       | M4      | 16    | 2º ano       |
| F5      | 17    | 3º ano       | M5      | 17    | 3º ano       |
| F6      | 18    | 3º ano       | M6      | 16    | 1º ano       |
| F7      | 15    | 1º ano       | M7      | 16    | 2º ano       |
| F8      | 17    | 2º ano       | M8      | 19    | 3º ano       |
| F9      | 17    | 2º ano       | M9      | 18    | 2º ano       |
| F10     | 16    | 1º ano       |         |       |              |
| F11     | 16    | 2º ano       |         |       |              |
| F12     | 16    | 2º ano       |         |       |              |

\*Códigos utilizados para garantir o sigilo dos participantes.

### *Instrumento*

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que tem como característica a utilização de questões abertas e flexíveis, permitindo uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, sentimentos, valores e motivações dos indivíduos em contextos sociais específicos (Biasoli-Alves, 1998; Gaskell, 2002). Nesse

sentido, as entrevistas foram guiadas com o objetivo de compreender como a participação dos jovens em grupos de lazer pode influenciar o seu desenvolvimento e a qualidade de seus relacionamentos com familiares e amigos, sendo desenvolvidas a partir dos seguintes eixos temáticos: 1) Caracterização biossociodemográfica dos participantes; 2) Caracterização do grupo; 2) Significação do grupo; 3) O grupo em relação à família; 4) O grupo em relação aos amigos.

#### *Procedimentos de coleta de dados*

Os dados foram coletados em uma escola da rede pública do município de Vitória, ES. Primeiramente, realizou-se contato com a coordenação da instituição para que fossem apresentados os objetivos do estudo. Após aprovação prévia da coordenação, a pesquisadora teve acesso às turmas de ensino médio da escola, onde foi possível realizar um contato inicial com os alunos, explicando os propósitos da pesquisa e critérios para seleção dos participantes. Foram selecionados jovens que fizessem parte de algum grupo de lazer (grupos de igreja, agremiações esportivas, grupos de dança, teatro, entre outros), sendo-lhes garantida a voluntariedade da participação, o sigilo das informações pessoais e a possibilidade de desistência a qualquer momento. Prezou-se pela escolha de jovens que estivessem participando do grupo por um período mínimo de um ano, assegurando, assim, uma maior estabilidade das relações nesse contexto. Os pais dos alunos que concordaram com a participação de seus filhos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os jovens, por sua vez, assinaram um Termo de Assentimento.

A coleta de dados concentrou-se entre os meses de agosto e setembro de 2012. As entrevistas foram realizadas individualmente, pela própria pesquisadora, em espaço reservado disponibilizado pela escola, com duração média de 40 minutos. Foi solicitada a anuência dos jovens investigados para que suas respostas fossem gravadas, de modo a facilitar a

manutenção da atenção da pesquisadora na interação com o sujeito e a análise mais fiel dos dados coletados. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra.

#### *Procedimentos de análise de dados*

Realizou-se uma análise qualitativa dos dados, por meio de agrupamentos dos conteúdos emergidos do material coletado, sendo, então, organizados em categorias, as quais foram construídas *a priori* (Bardin, 2004), a partir do modelo PPCT proposto por Bronfenbrenner: 1) O grupo como microssistema; 2) Características pessoais no processo grupal e 3) Processos proximais no mesossistema: família, amigos e grupo.

### **Resultados e Discussão**

#### *Dados biossociodemográficos*

Com relação aos dados obtidos a partir da caracterização biossociodemográfica dos participantes, a amostra apresenta jovens com idade média de 17 anos, estudantes de ensino médio em uma escola da rede pública, durante o período matutino, sendo 11 cursando o 3º ano, sete o 2º ano e três o 1º ano. Foram identificadas diferentes configurações familiares entre os jovens investigados. Em sua maioria, os participantes (14) coabitam em famílias nucleares, sendo que quatro relataram também a presença de avós e/ou primos na mesma casa, quatro coabitam em famílias monoparentais e três em famílias reconstituídas. Doze participantes souberam estipular a renda aproximada de suas famílias, que se concentrou entre R\$ 1.000,00 a R\$ 2.000,00. No que diz respeito ao trabalho dos pais, observa-se que as mães encontram-se, principalmente, nas ocupações de dona de casa (4) e empregada doméstica (3) ou desempregadas (3); entre os pais, observa-se uma frequência maior nas ocupações como comerciante (3), funcionário público (2), sendo também citadas as profissões de pedreiro,

vigilante, porteiro, entre outras. Por fim, 11 jovens afirmaram estar trabalhando, em sua maioria, como menor aprendiz (6), e ainda, como: ajudante no comércio dos pais (2), babá (1), plotador (1) e em trabalhos de filmagem e edição (1).

#### *O grupo como microssistema*

Os jovens investigados participam de diferentes grupos de lazer, sendo, em sua maioria, integrantes de grupos esportivos (9), seguido pela participação em grupos de dança (6), teatro (4) e música (2). Desses grupos, 16 se organizam a partir de instituições formais e cinco de maneira espontânea. Entre os grupos formais, 10 estão ligados à igreja (um à igreja católica e os outros nove a igrejas evangélicas), três a academias e três a projetos sociais desenvolvidos por diferentes instituições (clubes, polícia militar, etc.). O tempo máximo de participação no grupo foi de dez anos e o mínimo de um ano, sendo que, em geral, os jovens afirmaram frequentar o grupo entre um a dois anos. Quanto à frequência de encontros com o grupo, a média relatada foi de duas a três vezes por semana, concentradas, principalmente, nos fins de semana, mas também durante a semana no período noturno.

Por propiciarem o engajamento em atividades e interações face a face, com frequências regulares de participação, os grupos de lazer são compreendidos como microssistemas dentro da perspectiva bioecológica. Nesse sentido, as atividades realizadas nesses espaços, a importância afetiva das pessoas envolvidas, bem como os sentidos atribuídos às experiências neles desenvolvidas são relevantes para que possamos apreender os processos ali estabelecidos. Nas verbalizações dos jovens, é possível identificar como esses processos ocorrem nos grupos em que participam. As relações de afinidade com os demais integrantes do grupo foram evidenciadas pelos sujeitos investigados, que o apontaram como local favorável para conhecer pessoas com quem se identificam e onde podem conversar sobre assuntos de seu interesse. A participante F3, 18 anos, integrante de um grupo de futebol feminino, por exemplo, relata que o grupo é o local onde ela se sente mais a vontade para

conversar sobre futebol, pois todas as meninas gostam e se interessam pelo assunto. De um modo geral, as interações estabelecidas dentro do grupo foram definidas pelos participantes a partir das expressões “relaxantes”, “divertidas”, “agradáveis” e “prazerosas”, características que, segundo Elias e Dunning (1996), usualmente se fazem presentes nos momentos de lazer.

Os jovens relataram ainda que no grupo se sentem seguros, pois acreditam ter maior liberdade para opinar, falar, ouvir e ser ouvidos, o que pode ser percebido na fala de uma das integrantes do grupo de handebol: *“porque ali em nenhum momento tem aquilo de eu ser aluna e não poder falar. A gente ensina, fala e todo mundo sempre ouve, entende?”* (F6, 18 anos). O fato de estarem interagindo com outros jovens, com idades parecidas, em um ambiente onde eles podem trocar ideias, expressar-se, organizar-se, etc., faz com que esses jovens se sintam protagonistas nesses meios, o que nem sempre é possível em outros ambientes, como a escola, que muitas vezes não está apta para atender suas reais necessidades e interesses (Martins, 2012), ou mesmo a família, que com as mudanças que vem sofrendo ao longo dos anos, acaba tendo um tempo cada vez mais reduzido de interação entre seus membros (Bronfenbrenner, 1985).

Em suas falas, nota-se o estabelecimento de relações afetivas dentro do grupo, que é apontado pelos sujeitos como uma família, um local onde fizeram grandes amizades, onde encontram pessoas que lhes dão apoio e que se mostram preocupadas quando estão com algum problema. Entre os participantes dos grupos formais, esse afeto aparece também direcionado ao(s) líder(es) do grupo, visto como alguém que está sempre os incentivando, colocando “pra cima”, com quem eles podem sempre contar, que se interessa em saber como eles estão se sentindo e se está tudo bem em casa ou na escola.

Outro ponto importante, também abordado pelos participantes, diz respeito à possibilidade proporcionada pelo grupo de se desenvolverem novas habilidades, manifestada de diversas formas: quando aprendem um novo passo de dança, um golpe de luta, a tocar um

novo instrumento, ou ainda, quando participam de oficinas, criam coreografias, disputam campeonatos, entre outros. Prates (2012) enfatiza que os grupos de lazer – seja de teatro, dança, música, etc. – podem ajudar a descobrir novos talentos e desenvolvê-los, abrindo um campo de possibilidades para os jovens desconhecido até então. A paixão pela música, descrita pelo jovem M1, 17 anos, o levou ao grupo para aprender a tocar um instrumento e, agora, ele vê na sua experiência dentro do grupo, a chance de alcançar uma formação profissional: *“eu sempre me interessei por música, sabe? Aí, eu quis aprender a tocar teclado... agora, eu pretendo entrar na Fames [Faculdade de Música do Espírito Santo], fazer a prova nesse final de ano e ser formado em música”*.

Finalmente, observa-se que as relações estabelecidas dentro do grupo se estendem para outros contextos e situações, o que pode ser percebido através dos relatos a respeito das viagens realizadas com o grupo, dos encontros com os amigos do grupo em outros ambientes, tais como, pizzaria, cinema, etc.: *“a gente viaja para vários lugares... Guarapari, Santa Teresa, Pedra Azul [municípios do Espírito Santo]... nas viagens rola música, dança e a gente aproveita para ir juntos conhecer os lugares que a gente vai” (F10, 16 anos)*.

Para os jovens participantes da pesquisa, os grupos têm se configurado como parte de sua rede de apoio social e afetivo e, como explica Bronfenbrenner (2006), quanto mais afeto, reciprocidade e equilíbrio presentes em suas relações, mais elas favorecem o desenvolvimento. As relações de equilíbrio foram percebidas, principalmente, entre os jovens integrantes dos grupos espontâneos. Grupos geralmente sem relações hierárquicas, que se reúnem em torno de algo que gostam de fazer, não importando o número de participantes, onde eles próprios se organizam, planejam atividades, vão em busca de locais para se reunir, etc., como pode ser percebido na fala do jovem M7:

*a gente participou de um teatro, aí no teatro tinha dança, aí nós gostamos de fazer... aí a gente pensou, ah vamos fazer um grupo*

*de dança? Não precisa ser com muita gente, vamos fazer nós quatro... aí a gente pegou e se juntou, aí a gente ensaia, pega coisa na internet, vídeos... por exemplo, a gente escolhe uma música, pega o vídeo na internet, muda totalmente os passos, o vídeo é só pra ter uma noção, aí a gente refaz...quando a gente não tá junto, eu pego, escuto uma música, vou, bolo, monto uma apresentação, aí depois quando a gente se encontra, a gente fica conversando, trocando ideia... (M7, 16 anos).*

Cabe salientar ainda a expressiva participação desses jovens nos grupos ligados à igreja. Franch (2000) ressalta que a falta de políticas públicas mais efetivas no âmbito do lazer, faz com que as iniciativas nesse campo partam, principalmente, das instituições religiosas, daí a predominância de grupos juvenis nesses ambientes. Atualmente, um crescente número de investigações tem apontado que o envolvimento religioso exerce papel chave no desenvolvimento saudável na juventude (Furrow, King & White, 2004; Hopkins et al., 2007; Marques, Cerqueira-Santos & Dell’Aglia, 2011) e age como fonte de suporte, encorajamento, satisfação e valores (Pargament & Park, 1995; Wagener, Furrow, King, Leffert & Benson, 2003).

Para Marques et al. (2011), a religião estimula a formação de grupos, onde os jovens se inserem e vivenciam aspectos positivos. Esses grupos, apesar de ligados a igrejas, podem ser de diversos tipos: teatro, *hip hop*, *ballet* contemporâneo, música, entre outros. Nas falas dos participantes, é possível perceber a presença do discurso religioso nesses meios, mas também uma tentativa de ir além desse discurso, buscando maneiras de estar em sintonia com os interesses da juventude: “*porque adolescente precisa disso, de coisas que deixem eles a vontade, não é só aquela coisa da igreja ficar falando, falando, falando, entende?*” (F2, 16 anos). Os jovens relatam que nesses grupos eles participam de oficinas, se apresentam em

diferentes lugares (tanto em outras igrejas como em festividades de diversas cidades) e buscam inspirações em outros grupos, não necessariamente ligados a instituições religiosas: “lá no nosso grupo tem rapper, tem bit box, aquele cara que faz o som com a boca...lá tem muita coisa, é muito irado” (M8, 19 anos). A oportunidade oferecida pela igreja é também, muitas vezes, a única forma desses jovens fazerem algo que gostam, como no depoimento de F5, 17 anos:

*ah, é que eu sempre gostei de dançar, meu sonho sempre foi fazer ballet, só que eu nunca pude entrar. Minha mãe não tinha como pagar, aí eu nunca entrei... aí eu vi nesse grupo da igreja a oportunidade de estar dançando.*

A predominância dos jovens em grupos religiosos provavelmente está relacionada ao fato de serem esses ambientes, sobretudo nos bairros populares, os que mais lhes oferecem oportunidades. São pouquíssimos ou quase inexistentes os espaços de lazer oferecidos pelas escolas ou mesmo em outros espaços das comunidades em que moram. Dentre os jovens da amostra, somente uma alegou participar de um grupo na escola, sendo que a instituição disponibilizava apenas o espaço, eram os próprios jovens que se organizavam e mesmo assim, foram destacados alguns problemas:

*o grupo acontece aqui na escola, mas nós mesmos que nos viramos... não tem muito apoio... às vezes, tem um professor que ajuda a gente, mas nem sempre pagam a passagem pra ele poder vir, mas tirando isso, a gente se vira direitinho” (F6, 18 anos, participante de grupo de handebol).*

Dentro de suas comunidades, foram relatadas apenas formações espontâneas, que contam com a força e disposição dos próprios jovens, que muitas vezes, improvisam espaços na própria rua, na falta de locais apropriados.



### *Características pessoais no processo grupal*

Na teoria bioecológica, as características da pessoa são vistas como produtoras e produto do desenvolvimento, ou seja, elas tanto influenciam o grupo como são também influenciadas por ele.

Por exercer influência significativa na forma, conteúdo e direção dos processos, o gênero é uma das características que recebe destaque nos estudos de Bronfenbrenner. Traçando uma análise a partir dessa característica, observa-se o seguinte cenário: entre os meninos, a maior participação se deu nos grupos esportivos (5), seguido por grupos musicais (2) e grupos de dança (2). Entre as meninas, houve maior equilíbrio, sendo quatro participantes em grupos de teatro, quatro em grupos esportivos e quatro em grupos de dança. Dos grupos em que as meninas participam, sete são ligados à igreja, enquanto entre os meninos, apenas dois. Alguns estudos internacionais apontam uma tendência significativa das meninas estarem mais envolvidas em grupos religiosos do que os meninos (Bryant, 2007; Smith, Denton, Faris & Regnerus, 2002; Smith & Denton, 2005), o que também foi percebido por Marques et. al (2011), em estudo sobre religiosidade e identidade positiva na adolescência, onde a identificação com atividades religiosas foi mais alta entre meninas do que entre meninos.

Em relação à participação em grupos esportivos, as falas das meninas apontam, principalmente, para uma visão do esporte como forma de relaxar, fugir da rotina, desestressar após o dia de estudo/trabalho. Já entre os meninos, o discurso mais notável é o da competitividade, para eles, o grupo facilita a participação em campeonatos e/ou jogos com outros grupos. Os meninos apresentam ainda a ideia de que a permanência deles no grupo pode proporcionar, no futuro, a chance de se tornarem profissionais no esporte que praticam: *“agora no domingo eu lutei no campeonato estadual. Tem medalha, premiação, eu fiquei em 2º lugar, ganhei medalha pela primeira vez... e se eu continuar bem, quem sabe eu me torne*

*profissional*” (M2, 17 anos). Para Gáspari e Schwartz (2001), as características de competitividade e prestígio pessoal são culturalmente associadas ao esporte e tidas em nossa sociedade como tipicamente masculinas.

Nota-se ainda uma maior participação das meninas em grupos formais em relação aos meninos. Essa tendência certamente está relacionada ao fato desses grupos possibilitarem um maior controle de suas vivências no tempo livre, uma vez que eles ocorrem em locais específicos, com dias e horários fixos. Como apontam os estudos, as meninas geralmente são estimuladas a desenvolver atividades na própria casa ou em espaços onde seja possível exercer maior vigilância, já que, como explica Franch (2000), há uma grande preocupação, principalmente por parte dos pais, para que elas não fiquem “faladas” e nem se envolvam em situações consideradas “perigosas” (Brenner, Carrano & Dayrell, 2005; Franch, 2000; Traverso-Yépes & Pinheiro, 2005).

Quando falamos nos usos do tempo livre entre jovens de classes populares, é comum que prevaleçam representações enfatizando a falta de oportunidades para se vivenciar esse tempo. Contudo, ainda que possuam um acesso limitado aos circuitos de lazer, que se encontram cada vez mais atrelados a uma perspectiva de consumo, percebemos nas falas desses jovens a presença de características de força atuando positivamente sob suas interações nesse contexto. São jovens que, na maioria das vezes, estudam e trabalham, residem em bairros com pouquíssima infraestrutura e escassez de equipamentos de lazer, o que não os impede de se reunir, fazer o que gostam e criar formas específicas de diversão. Eles relatam que muitas vezes acordam bem cedo para estar com o grupo, adaptam locais para realizar os encontros, organizam eventos com o grupo, criam coreografias, etc. A participante F12, 16 anos, teve paralisia cerebral, por problemas em seu nascimento, e não tem o movimento das pernas. F12 participa de um grupo de natação e gasta aproximadamente uma hora para chegar ao clube, onde se reúne com o grupo de segunda a sábado. A jovem vê no grupo uma

possibilidade de superação e de inclusão na sociedade. O grupo atua, então, reforçando características de força que já estavam presentes em F12, à medida que a incentiva, possibilita o aprendizado de novas habilidades e cria recursos para o seu desenvolvimento. Como destacam Bonato, Sarriera e Wagner (2012), experiências transformadoras no âmbito do tempo livre podem influenciar nas percepções que os jovens têm de si e são fundamentais para que eles possam se projetar futuramente.

A partir dos processos estabelecidos dentro do grupo, os jovens perceberam mudanças em suas características pessoais, dentre as quais, as mais citadas foram: a superação da timidez e o fato de terem se tornado mais comunicativos:

*por exemplo, eu sempre fui muito tímida, aí quando eu entrei lá foi muito diferente, o pessoal já chega, te abraça, conversa e tal...aí eu fui percebendo que eu fui mudando isso em mim, eu já tomo a iniciativa de conversar com a pessoa, entendeu?(F1, 19 anos).*

Entre os participantes de grupos esportivos, foram relatadas ainda mudanças nas características físicas: emagrecimento, melhoras na saúde, no condicionamento físico, resistência, etc. Já entre os integrantes dos grupos formais, as mudanças estiveram também relacionadas às ideias de responsabilidade e disciplina, o que pode ser entendido pelo fato desses grupos se desenvolverem a partir de regras e estruturas mais rígidas e ainda se encontrarem muito atrelados a uma noção de controle do tempo, o que acaba repercutindo no discurso dos jovens.

#### *Processos proximais no mesossistema: família, amigos e grupo*

A terceira categoria abrange as inter-relações estabelecidas entre o grupo e outros dois contextos de grande importância na vida dos jovens: família e amigos. A família é

considerada por Bronfenbrenner (1988) como o principal microsistema para o desenvolvimento, pois é nela que acontecem as interações mais diretas e as experiências mais significativas para os indivíduos. Seu funcionamento interno, ou seja, a forma como os processos proximais ocorrem no ambiente familiar, recebe influências diretas e indiretas de outros contextos. Nesse sentido, Senna e Dessen (2012) explicam que à medida que o jovem começa a participar de outros microsistemas e a ampliar sua rede de relações interpessoais formam-se novas relações e influências interdependentes entre a família e seus demais contextos de interações proximais.

Nas falas dos jovens investigados, observa-se que a participação no grupo acaba proporcionando uma ampliação das interações com seus familiares, o que é percebido por eles quando os pais se organizam para assisti-los nos eventos promovidos pelo grupo (campeonatos, apresentações de música, dança, etc.), nas conversas que têm em casa a respeito das situações vivenciadas no grupo ou mesmo quando conseguem levar familiares para participarem do grupo, o que se torna uma forma a mais de estarem juntos. A participante F4, 18 anos, fala sobre a presença de sua mãe em sua primeira apresentação teatral:

*na minha primeira vez no palco, no teatro de Viana [município do Espírito Santo], minha mãe foi me ver atuar...aí eu cheguei, olhei pra plateia assim, ela tava na primeira fila...aí eu tinha que entrar e fazer umas perguntas pra minha amiga que já tinha entrado, nossa eu tremi...mas eu fiquei muito feliz de ver minha mãe lá, me deu motivação pra continuar, nossa foi muito bom...acho que minha mãe sentiu orgulho, ela me deu um abraço tão bom assim no final.*

Os jovens relatam ainda a importância dos incentivos que recebem da família para permanecerem no grupo, o que lhes dá disposição e motivação. Esses incentivos são percebidos de várias formas: quando os pais permitem que eles viajem com o grupo, reafirmando suas relações de confiança, no esforço dos pais quando precisam de dinheiro para as viagens, campeonatos, etc., por meio de palavras motivadoras, reconhecendo e valorizando o papel do filho no grupo, entre outros. Os participantes M8 e F6 descrevem de maneiras diferentes a forma como percebem os incentivos por parte da família: 1) *“uma vez lá no grupo de hip hop eu fui dar um mortal e errei... minha mãe viu... depois ela veio pra mim e falou: ‘pode deixar que na próxima você consegue’...”* (M8, 19 anos); 2) *“meu pai sempre vem me pega, leva pro grupo, aí eu falo ‘pai, vou sair tal hora’, ele vai e me busca...se a gente precisa de alguma coisa lá no grupo, ele se aperta e compra...”* (F6, 18 anos). De um modo geral, as verbalizações dos jovens demonstram a importância da qualidade de suas interações com a família e não só da intensidade de contato, que acaba se reduzindo, sobretudo, nessa faixa etária (Bronfenbrenner, 1985). O estabelecimento de processos positivos no ambiente familiar tende a repercutir nos demais microssistemas que os jovens participam, com pais engajados e ativos nesses contextos, o que contribui de maneira significativa para o seu desenvolvimento.

As competências pessoais e habilidades desenvolvidas pelos jovens dentro dos grupos também influenciam suas relações no contexto familiar. Os sujeitos da pesquisa enfatizam que o grupo, ao propiciar o convívio com pessoas de diferentes personalidades, permite que eles aprendam a respeitar diferenças, a ouvir e ser ouvidos, o que acaba refletindo em suas condutas no ambiente familiar. F4, 18 anos, participante de um grupo teatral, relata que uma prática recorrente no grupo, voltada para o relaxamento e meditação, foi fundamental na qualidade do relacionamento com sua mãe, uma vez que a ensinou a pensar e refletir antes de tomar atitudes precipitadas.

Os amigos são outro grupo de extrema importância e de grande impacto na vida dos jovens. Bronfenbrenner (1985) ressalta que com as mudanças significativas no âmbito familiar (mães que trabalham em tempo integral, famílias monoparentais, etc.), os jovens tendem cada vez mais a viver em um mundo de pessoas da sua idade e que as influências dos amigos têm se tornado até mesmo mais significativas que a dos pais. Nesse sentido, os jovens investigados ressaltam alguns pontos principais a respeito dos impactos de sua participação nos grupos de lazer em relação aos processos proximais estabelecidos com os amigos: 1) primeiramente, os jovens apontam que as mudanças em suas características pessoais favorecidas por sua participação nos grupos, entre as quais se sobressaem a superação da timidez e o fato de terem se tornado mais comunicativos, tiveram influência decisiva em suas interações com os amigos, potencializando essas relações; 2) há influências dos amigos na escolha do grupo e foram eles os mais citados quando questionamos aos jovens sobre quem os levou até o grupo; 3) por fim, o reconhecimento dos pares - seja indo assisti-los nas apresentações dos grupos, demonstrando interesse pelo grupo ou mesmo indo junto participar - faz com que esses jovens se sintam prestigiados e valorizados, funcionando como uma forma de autoafirmação. Como explicam Santos e Fernandes (2011) na relação com os iguais, o jovem vai construindo o seu autoconceito e, nesse sentido, as percepções que os outros colegas têm sobre ele se apresenta como fator fundamental para o seu desenvolvimento. A participante F2, 16 anos, descreve como se sentiu com a presença de um amigo em uma de suas apresentações no grupo de dança:

*uma vez eu convidei um amigo meu daqui da escola, que mora lá em Cariacica [município do Espírito Santo], pra ir assistir minha apresentação de dança na igreja...aí foi ele e mais uma amiga minha também...nossa, eu me senti muito especial naquele dia, nossa...fiquei muito feliz.*

Dentro da perspectiva bioecológica, considera-se que as chances maiores de desenvolvimento estão presentes nos indivíduos que se relacionam com pessoas engajadas em suas vidas, com as quais desenvolvem relações de cuidado e afeto. Assim, o caráter transformador dos grupos de lazer está certamente ancorado em sua integração com os outros sistemas em que os jovens se inserem (Prates, 2012). O incentivo, apoio e participação da família, dos amigos, etc. são fundamentais para que os grupos de fato propiciem o estabelecimento de processos proximais positivos e se constituam como recurso favorecedor para o desenvolvimento desses jovens.

### **Considerações finais**

Este estudo investigou as influências da participação em grupos de lazer no desenvolvimento de jovens de classes populares. Os dados apresentados demonstram que os grupos se configuram como microssistemas na vida desses jovens à medida que possibilitam o engajamento em atividades e interações face a face, com frequências regulares de participação e entre pessoas significativas. A socialização em diferentes microssistemas para além do contexto familiar propicia aos jovens uma ampliação de sua rede de relações interpessoais e, como apontam Senna e Dessen (2012), os recursos provenientes desses ambientes não podem ser negligenciados já que exercem influência significativa no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, partindo dos pressupostos da teoria bioecológica, os resultados da presente pesquisa sinalizam que as trajetórias desenvolvimentais positivas estão associadas a uma interação recíproca e dinâmica entre os recursos pessoais dos jovens (talentos, força, interesses) e o estabelecimento de relações positivas em seus contextos de interações proximais, que promovam o desenvolvimento de habilidades, a participação nas decisões e que, acima de tudo, saibam reconhecê-los em suas peculiaridades.

Como limitações deste estudo, pode-se apontar o fato de termos considerado um tempo que já estava sendo vivenciado por esses jovens. Assim, um caminho interessante para as investigações futuras seria o desenvolvimento de um estudo de caráter longitudinal, acompanhando-os durante um período maior de tempo, o que permitiria uma análise mais aprofundada das continuidades e mudanças percebidas a partir de sua participação no grupo e dos processos ali desenvolvidos. Chama-nos atenção, ainda, as particularidades das interações estabelecidas nos grupos formais e nos grupos espontâneos, o que pode vir a ser mais explorado em outros estudos, de modo a compreender de maneira mais ampla os sentidos e significados que esses diferentes tipos de grupo despertam nos jovens.

Finalmente, a ausência de políticas públicas mais efetivas no âmbito do lazer juvenil faz com que esses grupos sejam organizados, principalmente, a partir de instituições religiosas. São pouquíssimos ou quase inexistentes os espaços de lazer oferecidos pelas escolas ou mesmo em outros locais nas comunidades em que esses jovens moram. A falta de grupos de lazer, sobretudo na escola, foi evidenciada pelos jovens investigados que apontaram a necessidade de uma maior integração desses grupos ao contexto escolar. Além disso, na amostra pesquisada, não houve participação em grupos oferecidos pelo governo. Esse cenário demonstra a urgência de maiores investimentos em políticas públicas de lazer juvenil, para que estas de fato se façam presentes na vida desses jovens e que saibam, acima de tudo, reconhecê-los como atores estratégicos do seu próprio desenvolvimento, com participação ativa nas ações a eles destinadas, distanciando-se, assim, das perspectivas que visam o controle e ocupação de seu tempo livre.



## Referências

- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. C., Lima, F. S., & Martinelli, C. C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: Unesco.
- Aquino, L. (2009). A juventude como foco das políticas públicas. In J. A. Castro, L. M. Aquino, & C. C. Andrade (Eds.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp. 25-39). Brasília: Ipea. Retirado de [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro\\_juventudepolitica.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf)
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). A pesquisa em psicologia - análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In Z. M. M. Biasoli-Alves & G. Romanelli (Eds.), *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp. 135-157). Ribeirão Preto, SP: Legis Summa.
- Bonato, T. N., Sarriera, J. C., & Wagner, A. (2012). Hábitos de lazer e autoconceito em adolescentes. In J. C. Sarriera, & A. C. Paradiso (Eds.), *Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 125-153). Porto Alegre: Sulina.
- Brenner, A. K., Dayrell, J., & Carrano, P. (2005). Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Eds.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 175-214). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Bronfenbrenner, U. (1985). The future of childhood. In V. Greaney (ed.), *Children: needs and rights* (pp. 167-186). New York: Irvington.

- Bronfenbrenner, U. (1988). Strengthening family systems. In E. F. Zigler & M. Frank (Eds.), *The parental leave crisis: toward a national policy* (pp. 143-160). New Haven, CT: Yale University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2001/2005). The bioecological theory of human development. In: U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making humanbeings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 03-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York: John Wiley & Sons.
- Bryant, A. N. (2007). Gender differences in spiritual development during the college years. *Sex Roles, 56*, 835-846.
- Camarano, A. A.; & Mello, J. L. (2006). Introdução. In A. A. Camarano (Ed.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 13-28). Rio de Janeiro: Ipea.
- Camargo, L. O. (2008). *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense.
- Elias, N., & Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Franch, M. (2000). *Tardes ao léu: um ensaio etnográfico sobre o tempo livre entre jovens de periferia*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife).  
Retirado de <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1967/1/tese.pdf>
- Furrow, J. L., King, P. E., & White, K. (2004). Religion and positive youth development: identity, meaning and prosocial concerns. *Applied Development Science, 8*(1), 17-26.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Gáspari, J. C., & Schwartz, G.M. (2001). Adolescência, esporte e qualidade de vida. *Motrix*, 7(2), 107-113.
- Hopkins, G. L., McBride, D., Marshak, H. H., Freier, K., Stevens, J. V., Kannenberg, W., Weaver Iii, J. B., Weaver, S. L. S., Landless, P. N., & Duffy, J. (2007). Developing healthy kids in healthy communities: eight evidence-based strategies for preventing high-risk behavior. *Medical Journal of Australia*. 186(10), S70-S73.
- Marques, L. F., Dell’Aglío, D. D., & Sarriera, J. (2009). O tempo livre na juventude brasileira. In R. M. C. Libório, & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira* (pp. 79-106). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Marques, L. F., Cerqueira-Santos, E., & Dell’Aglío, D. D. (2011). Religiosidade e identidade positiva na adolescência. In D. D. Dell’Aglío & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 78-108). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Martins, J. C. (2012). Perspectivas do tempo livre na contemporaneidade. In J. C. Sarriera, & A. C. Paradiso (Eds.), *Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 07-14). Porto Alegre: Sulina.
- Pargament, K., & Park, C. L. (1995). Merely a defense? The variety of religious mean and ends. *Journal of Social Issues*, 51, 13-32.
- Prates, M. A. (2012). Conhecer, explorar e desenvolver atividades para o tempo livre: um jeito próprio de ver a vida. In J. C. Sarriera, & A. C. Paradiso (Eds.), *Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 61-95). Porto Alegre: Sulina.
- Santos, C. P. & Fernandes, D. V. (2011). A socialização de consumo e a formação do materialismo entre os adolescentes. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(1), 169-203.

- Schutz, F., Calza, T., & Howes, G. Protagonismo juvenil e tempo livre. In J. C. Sarriera, & A. C. Paradiso (Eds.), *Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 45-60). Porto Alegre: Sulina.
- Senna, S. R., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (1), pp. 101-108.
- Silva, E. R., & Andrade, C. C. (2009). A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In J. A. Castro, L. M. Aquino, & C. C. Andrade (Eds.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp. 41-69). Brasília: Ipea. Retirado de [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro\\_juventudepolitica.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf)
- Smith, C., Denton, M. L., Faris, R., & Regenerus, M. (2002). Mapping American adolescent religious participation. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41, 597-612.
- Smith, C., & Denton, M. L. (2005). *Soul searching: the religious and spiritual lives of American teenagers*. New York: Oxford University Press.
- Sposito, M. P., & Carrano, P. C. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista brasileira de educação*, 24, 16-39.
- Traverso-Yépez, M. A., & Pinheiro, V. S.(2005). Socialização de Gênero e Adolescência. *Estudos feministas*, 13(1), 147-172.
- Wagener, L. M., Furrow, J. L., King, P. E., Leffert, N., & Benson, P. (2003). Religious involvement and developmental resources in youth. *Review of Religious Research*, 44(3), 271-284.

## Capítulo 4

### Considerações Finais

Esta dissertação teve como objetivo principal investigar aspectos relacionados às vivências de tempo livre de jovens de classes populares. Entendemos que as experiências positivas no âmbito do tempo livre devem ser compreendidas para além de uma perspectiva de prevenção de riscos, considerando-se de forma integrada os recursos e forças internas dos jovens bem como seu engajamento em atividades e interações em contextos que os estimulem, incentivem e saibam os reconhecer em suas peculiaridades (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Senna & Dessen, 2012).

Partindo dessa perspectiva, foram desenvolvidos dois estudos, sendo o primeiro voltado para uma visão mais geral dos usos que os jovens fazem de seu tempo livre e o segundo com foco nas interações estabelecidas a partir da participação desses jovens em grupos de lazer. O primeiro estudo apontou um uso bem diverso do tempo livre entre os jovens investigados, que esteve relacionado não só à sua condição econômica, mas também a uma série de outras características, tais como: gênero, trabalho, grupos com que se relacionam, percepções acerca de si mesmos, entre outros. No geral, a atividade mais realizada pelos jovens foi navegar na internet, seguida pelas atividades assistir TV e ouvir ou tocar música. Essas atividades também aparecem de maneira significativa em outras investigações que envolvem a temática e, como apontam as pesquisas mais recentes, a internet parece estar de fato se configurando como uma importante forma de sociabilidade e interação entre os jovens, inclusive na classe popular (Pfeifer, Martins & Santos, 2010; Spizzirri, Wagner, Mosmann & Armani, 2012; Viana et al., 2011). Por fim, a análise dos fatores sociais e pessoais atuantes na vida desses jovens indicou a predominância de

interações positivas nos contextos em que eles estão inseridos, o que acaba refletindo na forma como eles se percebem e eleva as chances de se desenvolverem experiências positivas em seu tempo livre.

A partir do panorama geral apresentado nesse estudo, é possível pensar em outros problemas de pesquisa e também na utilização de outras técnicas metodológicas como forma de maximizar os resultados encontrados. Nesse sentido, investigações dedicadas a compreender o tempo que esses jovens permanecem engajados em atividades de tempo livre, com quem costumam realizar essas atividades, o acesso desses jovens a determinadas formas de lazer, entre outros, certamente contribuem para enriquecer as discussões dentro da temática.

O segundo estudo utilizou como aporte teórico a teoria bioecológica do desenvolvimento humano e pretendeu investigar de que modo a participação de jovens de classes populares em grupos de lazer pode influenciar o seu desenvolvimento e, ainda, como os jovens avaliam os impactos dessa participação no estabelecimento e manutenção dos processos proximais com seus familiares e pares. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e organizados em três categorias baseadas no modelo PPCT, proposto por Bronfenbrenner (2006): 1) o grupo como microssistema; 2) características pessoais no processo grupal; e 3) processos proximais no mesossistema: família, amigos e grupo. Os resultados indicaram o estabelecimento de relações recíprocas e dinâmicas entre os jovens, seus grupos de lazer e os contextos família e amigos. Nesse sentido, observou-se que tanto o grupo propicia mudanças positivas nas características pessoais dos jovens e reforçam suas relações com familiares e amigos como também os recursos internos desses jovens e a qualidade de seus ambientes de convívio influenciam diretamente na forma como eles se relacionam com o grupo.

Como limites deste estudo, pode-se apontar o fato de termos considerado um tempo já vivido por esses jovens. Recomenda-se, então, a realização de estudos longitudinais que possam acompanhar os jovens durante um período maior de tempo, o que permitiria uma análise mais aprofundada das continuidades e mudanças percebidas a partir de sua participação no grupo. Metodologicamente, sugere-se que outros métodos possam ser agregados à entrevista, como, por exemplo, a observação dos grupos, possibilitando, assim, uma análise mais ampla dos processos ali desenvolvidos.

Essa dissertação investiu em uma análise dos múltiplos fatores envolvidos no tempo livre de jovens de classes populares. Entendemos que os usos que os jovens fazem desse tempo têm muito a nos revelar: sobre sua relação com os diversos contextos em que estão inseridos, sobre suas escolhas (ou falta delas), seus desejos, sonhos e projetos de vida. Por isso, é tão importante enxergá-lo como um tempo de múltiplas possibilidades, afastando-se dos discursos que o consideram como um tempo desocupado e ocioso e, logo, propício ao envolvimento em situações de risco tão comumente associadas a essa categoria (Franch, 2000).

Os estudos aqui apresentados nos mostraram diversas outras faces desses jovens. Jovens que, em sua grande maioria, possuem acesso limitado aos circuitos de lazer, mas que nem por isso deixam de se reunir, se organizar, fazer o que gostam e criar formas próprias de diversão. Nesse sentido, espera-se que as discussões levantadas nesse trabalho possam de fato orientar políticas públicas que saibam reconhecer os jovens em suas potencialidades, partindo de seus próprios interesses e demandas e atuando de forma integrada aos diversos contextos de inserção desses jovens.

## Referências

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York: John Wiley & Sons.
- Franch, M. (2000). *Tardes ao léu: um ensaio etnográfico sobre o tempo livre entre jovens de periferia*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife). Retirado de <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1967/1/tese.pdf>
- Pfeifer, L. I., Martins, Y. D., & Santos, J. L. (2010). A influência socioeconômica e de gênero no lazer de adolescentes. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(3), 427-432.
- Senna, S. R., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (1), pp. 101-108.
- Spizzirri, R. C., Wagner, A., Mosmann, C. P., & Armani, A. B. (2012). Adolescência conectada: mapeando o uso da internet em jovens internautas. *Psicol. Argum.*, 30(69), 327-335.
- Viana, D. M., Rodrigues, P. B., Araujo, I.C., Khouri, M. M., Mirando, L. L., & Colaço, V. F. (2011). Juventude, escola e mídia: problematizando a (in) acessibilidade das mídias para a construção crítica dos processos de ensino-aprendizagem na rede pública de educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 6, 01-15.



## Anexos

### Anexo A

#### Termo de concordância para instituição de ensino

À direção da escola \_\_\_\_\_

Através de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES estamos investigando relações entre fatores de risco e de proteção entre jovens. A participação dos jovens consistirá em responder a um questionário, que deverá levar, em média, de 40 a 60 minutos. O questionário tem perguntas para descrever as características dos jovens e para conhecer suas vivências relacionadas à educação, saúde (incluindo sexualidade e drogas), família, humor, trabalho, lazer, violência, grupos com quem pode contar, religiosidade.

A aplicação do questionário será realizada nas dependências físicas da escola e será solicitada a concordância na participação da pesquisa, sendo tomados todos os cuidados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações. Os participantes serão informados de que sua participação no estudo é voluntária e poderá ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou punição. A qualquer momento, tanto os participantes, como a instituição, poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a esse estudo. Os dados obtidos através do questionário serão guardados no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e destruídos após o período de cinco anos. Haverá uma devolução dos resultados finais do estudo, de forma coletiva.

Agradecemos sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são a Profa. Edinete Maria Rosa e Profa. Célia Regina Rangel Nascimento, ambas pertencentes ao quadro de professores do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES e do Programa de Pós-Graduação da Psicologia da UFES. Caso queiram contatar nossa equipe, isto poderá ser feito pelos telefones 4009-7645 e 4009-2505. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES.

Concordamos que os adolescentes matriculados nesta instituição escolar participem desta pesquisa.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora da UFES

## Anexo B

### Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais (Questionário)

Aos Senhores Pais ou Responsáveis

Estamos realizando uma pesquisa sobre fatores de risco e proteção no desenvolvimento de jovens. A participação do seu filho consistirá em responder um questionário com duração de até 60 minutos. O questionário tem perguntas para descrever as características dos adolescentes e para conhecer suas vivências relacionadas à educação, saúde (incluindo sexualidade e drogas), família, humor, trabalho, lazer, violência, grupos com quem pode contar, religiosidade.

Serão tomados todos os cuidados para garantir que os participantes não sejam identificados ao se trabalhar com as informações do questionário. As informações serão analisadas para que se possa, no futuro, auxiliar os jovens. A participação de seu (ua) filho (a) é voluntária e ele pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou punição. Caso seja necessário o adolescente poderá ser encaminhado para serviços de apoio psicológico disponíveis na rede do município.

A sua colaboração é muito importante. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são a Profa. Edinete Maria Rosa e Profa. Célia Regina Rangel Nascimento, ambas professoras da UFES, e os questionários serão aplicados pela equipe (*nomes dos integrantes da equipe*). As informações levantadas através dos questionários serão guardadas no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES e destruídas após o período de cinco anos.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 4009-7645 e 4009-2505. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES.

---

Autorização: Eu \_\_\_\_\_ (*nome do responsável pelo participante*) fui informado (a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa, sobre fatores de risco e proteção no desenvolvimento de jovens, de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre como a pesquisa será realizada. Terei liberdade de desistir da participação na pesquisa, em qualquer momento. Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordo que meu filho participe desse estudo.

Autorizo a participação de meu filho neste estudo ( )sim ( )não

\_\_\_\_\_ Data \_\_/\_\_/\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_ Data \_\_/\_\_/\_\_  
Assinatura da pesquisadora da UFES

## Anexo C

### Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais (Entrevistas)

Aos Senhores Pais ou Responsáveis

Estamos realizando uma pesquisa a respeito da participação de jovens em grupos de lazer e as influências desses grupos no seu desenvolvimento. A participação do seu filho consistirá em responder a uma entrevista com duração média de 40 minutos. As perguntas envolverão a caracterização dos jovens e também aspectos relacionados aos grupos que participam, frequência de participação, atividades realizadas e impactos desses grupos em seus relacionamentos com família e amigos.

As informações serão analisadas para que se possa, no futuro, auxiliar os jovens. A participação de seu (ua) filho (a) é voluntária e ele pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou punição. Caso seja necessário o adolescente poderá ser encaminhado para serviços de apoio psicológico disponíveis na rede do município.

A sua colaboração é muito importante. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Edinete Maria Rosa, professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES, e as entrevistas serão realizadas pela pesquisadora (*inserir nome da pesquisadora*). As informações levantadas através das entrevistas serão guardadas e destruídas após o período de cinco anos. Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 4009-7645 e 4009-2505.

---

Autorização: Eu \_\_\_\_\_ (*nome do responsável pelo participante*) fui informado (a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa, sobre as influências dos grupos de lazer no desenvolvimento de jovens, de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre como a pesquisa será realizada. Terei liberdade de desistir da participação na pesquisa, em qualquer momento. Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordo que meu filho participe desse estudo.

Autorizo a participação de meu filho neste estudo ( )sim ( )não

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Data \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora da UFES

Data \_\_/\_\_/\_\_

## Anexo D

### Termo de assentimento livre e esclarecido aos jovens (Questionário)

#### Aos Participantes

Estamos realizando uma pesquisa sobre fatores de risco e proteção no desenvolvimento de jovens. Para participar você responderá a um questionário com duração de até 60 minutos. O questionário tem perguntas para descrever suas características e para conhecer suas vivências relacionadas à educação, saúde (incluindo sexualidade e drogas), família, humor, trabalho, lazer, violência, grupos com quem pode contar, religiosidade.

Serão tomados todos os cuidados para garantir que você e os outros participantes não sejam identificados ao se trabalhar com as informações do questionário. As informações serão analisadas para que se possa, no futuro, auxiliar os jovens. A sua participação é voluntária e você pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou punição. Se você tiver sentimentos desagradáveis com algumas questões relacionadas a experiências de vida você poderá pedir um intervalo ou parar de responder. Caso seja necessário, você poderá ser encaminhado para algum serviço de apoio psicológico disponível na rede do município.

Você responderá ao questionário na escola em que você estuda. A sua colaboração é muito importante. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são a Profa. Edinete Maria Rosa e Profa. Célia Regina Rangel Nascimento, ambas professoras da UFES, e os questionários serão aplicados pela equipe (*nomes dos integrantes da equipe*). As informações levantadas através dos questionários serão guardadas no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES e destruídas após o período de cinco anos.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 4009-7645 e 4009-2505. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES.

---

Autorização:

Eu \_\_\_\_\_ (*nome do participante*) fui informado (a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre como a pesquisa será realizada. Terei liberdade de desistir da participação na pesquisa, em qualquer momento. Ao assinar este Termo de Assentimento concordo em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_ Data \_\_/\_\_/\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_ Data \_\_/\_\_/\_\_  
Assinatura da pesquisadora da UFES

## Anexo E

### Termo de assentimento livre e esclarecido aos jovens (Entrevistas)

#### Aos Participantes

Estamos realizando uma pesquisa sobre a participação de jovens em grupos de lazer. Você participará de uma entrevista com duração média de 40 minutos. Serão feitas perguntas para descrever suas características e também sobre suas vivências no grupo em que participa, a frequência de participação, atividades que realiza, etc.

Serão tomados todos os cuidados para garantir que você e os outros participantes não sejam identificados ao se trabalhar com as informações obtidas por meio da entrevista. As informações serão analisadas para que se possa, no futuro, auxiliar os jovens. A sua participação é voluntária e você pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou punição. Se você tiver sentimentos desagradáveis com algumas questões relacionadas às suas experiências de vida, você poderá pedir um intervalo ou desistir da entrevista. Caso seja necessário, você poderá ser encaminhado para algum serviço de apoio psicológico disponível na rede do município.

Você será entrevistado na escola em que você estuda. A sua colaboração é muito importante. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Edinete Maria Rosa, professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES, e as entrevistas serão realizadas pela pesquisadora (*inserir nome da pesquisadora*). As informações levantadas através das entrevistas serão guardadas e destruídas após o período de cinco anos.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 4009-7645 e 4009-2505.

---

Autorização:

Eu \_\_\_\_\_ (*nome do participante*) fui informado (a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre como a pesquisa será realizada. Terei liberdade de desistir da participação na pesquisa, em qualquer momento. Ao assinar este Termo de Assentimento concordo em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora da UFES

Data \_\_/\_\_/\_\_

## Anexo F

### Questionário Juventude Brasileira<sup>1</sup>

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 Bairro onde mora: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

1. Sexo: a.  Masculino b.  Feminino

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos

3. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

4. Qual a cor da sua pele?

- a.  Branca
- b.  Negra
- c.  Parda
- d.  Amarela (oriental)
- e.  Indígena

5. Estado civil:

- a.  Solteiro
- b.  Casado
- c.  Mora junto
- d.  Separado/divorciado
- e.  Viúvo
- f.  Outros: \_\_\_\_\_

6. Com quem você mora? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a.  Pai
- b.  Mãe
- c.  Padrasto
- d.  Madrasta
- e.  Irmãos
- f.  Avô
- g.  Avó
- h.  Tios
- i.  Pais adotivos
- j.  Filho(s)
- k.  Companheiro(a)
- l.  Outros: \_\_\_\_\_

9. Qual o total da renda mensal familiar do seu domicílio?

Em média R\$ \_\_\_\_\_  não sei

---

<sup>1</sup> O questionário completo possui 77 questões. Neste anexo, encontram-se apenas as questões analisadas no capítulo 2 dessa dissertação.

10. Marque na tabela quantos dos itens abaixo têm na casa onde você mora?

|   |                                  | Sim | Não | Quantos? |
|---|----------------------------------|-----|-----|----------|
| a | Banheiro                         |     |     |          |
| b | Quartos                          |     |     |          |
| c | Aparelho de vídeo cassete ou dvd |     |     |          |
| d | TV a cores                       |     |     |          |
| e | Rádio/aparelho de som            |     |     |          |
| f | Máquina de lavar roupa           |     |     |          |
| g | Geladeira                        |     |     |          |
| h | Computador                       |     |     |          |
| i | Aspirador de pó                  |     |     |          |
| j | Empregada (doméstica/mensalista) |     |     |          |

12. Qual é o grau de instrução de seu pai e da sua mãe? Marque com X:

|   |                                     | Pai | Mãe |
|---|-------------------------------------|-----|-----|
| a | Analfabeto                          |     |     |
| b | Sabe ler, mas não foi à escola      |     |     |
| c | Fundamental incompleto (1º grau)    |     |     |
| d | Fundamental completo (1º grau)      |     |     |
| e | Médio incompleto (2º grau)          |     |     |
| f | Médio completo (2º grau)            |     |     |
| g | Superior incompleto (universitário) |     |     |
| h | Superior completo (universitário)   |     |     |
| i | Pós-Graduação                       |     |     |
| j | Não sei                             |     |     |

13. Sua escola é...?

a. ( ) Pública b. ( ) Particular

14. Em qual série/etapa/ano escolar você está? \_\_\_\_\_

18. Por favor, marque com X no número que corresponde a sua opinião sobre as seguintes afirmativas:

- ①Discordo totalmente
- ②Discordo um pouco
- ③Não concordo nem discordo
- ④Concordo um pouco

⑤Concordo totalmente

|   |   |           |
|---|---|-----------|
| a | Eu me sinto bem quando estou na escola                        | ① ② ③ ④ ⑤ |
| b | Gosto de ir para a escola                                     | ① ② ③ ④ ⑤ |
| c | Gosto da maioria dos meus professores                         | ① ② ③ ④ ⑤ |
| d | Quero continuar meus estudos nessa escola                     | ① ② ③ ④ ⑤ |
| e | Posso contar com meus professores                             | ① ② ③ ④ ⑤ |
| f | Posso contar com técnicos da escola (orientador, coordenador) | ① ② ③ ④ ⑤ |
| g | Confio nos colegas da escola                                  | ① ② ③ ④ ⑤ |

19. Marque com um X TODAS as opções a seguir que estão relacionadas com a sua situação de trabalho remunerado:

|   |   |
|---|---|
| a | <input type="checkbox"/> Nunca trabalhei  |
| b | <input type="checkbox"/> Já trabalhei mas não trabalho atualmente   |
| c | <input type="checkbox"/> Estou trabalhando  |
| d | <input type="checkbox"/> Estou procurando trabalho  |
| e | <input type="checkbox"/> Não estou procurando trabalho  |
| f | <input type="checkbox"/> Trabalho em comércio (em loja, mercados, etc.)   |
| g | <input type="checkbox"/> Trabalho na rua (vendendo coisas, reciclagem, catação, engraxate, vigiando ou limpando carros) |
| h | <input type="checkbox"/> Trabalho em casa (cuidado de crianças, limpando, passando, etc)                                |
| i | <input type="checkbox"/> Trabalho na agricultura, pecuária ou pesca   |
| j | <input type="checkbox"/> Trabalho na área administrativa ( <i>office-boy</i> , secretária, informática, etc.)           |
| k | <input type="checkbox"/> Trabalho em indústria/fábrica  |
| l | <input type="checkbox"/> Trabalho em outros lugares: _____  |
| m | <input type="checkbox"/> Trabalho com carteira assinada   |
| n | <input type="checkbox"/> Não trabalho com carteira assinada   |

27. Você participa de alguma das atividades abaixo? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a.  Grêmio estudantil ou diretório acadêmico
- b.  Grupo de escoteiros ou bandeirantes
- c.  Grupo ou movimentos religiosos
- d.  Grupos musicais (coral, bandas, etc.)
- e.  Grupo de dança, teatro ou arte
- f.  Grupos ou movimentos políticos
- g.  Grupo de trabalho voluntário
- h.  Equipe esportiva



28. Com relação à sua religião/doutrina/crença, você se considera: (Marque mais de uma se for o caso)

- a.  Não acredito em Deus (ateu)
- b.  Sem religião (mas acredito em Deus)
- c.  Católico
- d.  Protestante
- e.  Evangélica
- f.  Espírita
- g.  Umbandista
- h.  Candomblé
- i.  Outro \_\_\_\_\_

30. Agora vamos falar um pouco das suas relações com a família, especialmente entre você e seus pais (mãe, madrasta, pai, padrasto, ou outras pessoas que cuidam ou cuidaram de você). Ao responder estas questões, pense em diferentes momentos que a sua família passou e nas diferentes pessoas com quem você mora/morou.

- ①Discordo totalmente
- ②Discordo um pouco
- ③Não concordo nem discordo
- ④Concordo um pouco
- ⑤Concordo totalmente

|   |  |           |
|---|--|-----------|
| a | Costumamos conversar sobre problemas da nossa família              | ① ② ③ ④ ⑤ |
| b | Meus pais raramente me criticam                                    | ① ② ③ ④ ⑤ |
| c | Raramente ocorrem brigas na minha família                          | ① ② ③ ④ ⑤ |
| d | Quando estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais | ① ② ③ ④ ⑤ |
| e | Sinto que sou amado e tratado de forma especial pelos meus pais    | ① ② ③ ④ ⑤ |
| f | Meus pais em geral sabem onde eu estou                             | ① ② ③ ④ ⑤ |
| g | Nunca sou humilhado por meus pais                                  | ① ② ③ ④ ⑤ |
| h | Meus pais raramente brigam entre eles                              | ① ② ③ ④ ⑤ |
| i | Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto            | ① ② ③ ④ ⑤ |
| j | Meus pais conhecem meus amigos                                     | ① ② ③ ④ ⑤ |
| k | Eu me sinto aceito pelos meus pais                                 | ① ② ③ ④ ⑤ |
| l | Meus pais me ajudam quando eu preciso de dinheiro, comida ou roupa | ① ② ③ ④ ⑤ |
| m | Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar   | ① ② ③ ④ ⑤ |
| n | Meus pais sabem com quem eu ando                                   | ① ② ③ ④ ⑤ |
| o | Eu me sinto seguro com meus pais                                   | ① ② ③ ④ ⑤ |

68. Marque com um X no número correspondente à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- ① Nunca
- ② Quase nunca
- ③ Às vezes

- ④ Quase sempre  
 ⑤ Sempre

|   |   |           |
|---|---|-----------|
| a | Eu sinto que pertencço a minha comunidade/bairro                              | ① ② ③ ④ ⑤ |
| b | Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade/bairro                       | ① ② ③ ④ ⑤ |
| c | Eu me sinto seguro na minha comunidade/bairro                                 | ① ② ③ ④ ⑤ |
| d | Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles                        | ① ② ③ ④ ⑤ |
| e | Eu posso contar com alguma organização/instituição comunitária quando preciso | ① ② ③ ④ ⑤ |
| f | Minha comunidade tem melhorado nos últimos cinco anos                         | ① ② ③ ④ ⑤ |

**69.** O que você costuma fazer quando não está estudando ou trabalhando? (marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. ( ) Praticar esportes  
 b. ( ) Jogar/brincar  
 c. ( ) Passear  
 d. ( ) Assistir TV  
 e. ( ) Ouvir ou tocar música  
 f. ( ) Desenhar/pintar/artesanato  
 g. ( ) Namorar  
 i. ( ) Descansar  
 j. ( ) Navegar na Internet  
 k. ( ) Ir a festas  
 l. ( ) Cinema ou teatro  
 m. ( ) Ler livros, revistas ou quadrinhos  
 n. ( ) Outros \_\_\_\_\_

**70.** Você tem (marque todos que se referem a sua situação):

- a. ( ) Celular pré-pago  
 b. ( ) Celular de conta (pós-pago)  
 c. ( ) Acesso a televisão com canais abertos  
 d. ( ) Acesso à televisão por assinatura  
 e. ( ) Acesso à internet.

f. Se você tem internet, você acessa a partir de:

- a. ( ) Casa  
 b. ( ) Escola  
 c. ( ) *Lan House, Cybercafé*  
 d. ( ) Trabalho  
 e. ( ) Outro local. Qual ? \_\_\_\_\_

**71.** Com que frequência você utiliza a Internet:

- a. ( ) não utilizo  
 b. ( ) uma ou duas vezes por mês  
 c. ( ) apenas aos finais de semana  
 d. ( ) de um a dois dias por semana  
 e. ( ) entre três e cinco dias por semana  
 f. ( ) todos os dias

72. Em média, quando você se conecta, quanto tempo fica conectado:

- ( ) Não me conecto a Internet  
 ( ) Menos de meia hora  
 ( ) De meia a uma hora  
 ( ) De uma a três horas  
 ( ) De três horas a cinco horas  
 ( ) Mais de cinco horas

73. Se você usa a Internet, você a utiliza para: (Marque mais de uma resposta se necessário).

- ( ) Me comunicar com as pessoas (e-mail, orkut, msn, etc.)  
 ( ) Baixar músicas, jogos, filmes  
 ( ) Fazer trabalhos da escola  
 ( ) Navegar em sites de meu interesse  
 ( ) Fazer/escrever blogs  
 ( ) Jogar  
 ( ) Comprar coisas  
 ( ) Outra atividade. Qual? \_\_\_\_\_

74. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- ① Nunca  
 ② Quase nunca  
 ③ Às vezes  
 ④ Quase sempre  
 ⑤ Sempre

|   |   |           |
|---|---|-----------|
| A | Sinto que sou uma pessoa de valor como as outras pessoas  | ① ② ③ ④ ⑤ |
| b | Eu sinto vergonha de ser do jeito que sou                 | ① ② ③ ④ ⑤ |
| C | Às vezes, eu penso que não presto para nada               | ① ② ③ ④ ⑤ |
| D | Sou capaz de fazer tudo tão bem como as outras pessoas    | ① ② ③ ④ ⑤ |
| E | Levando tudo em conta, eu me sinto um fracasso            | ① ② ③ ④ ⑤ |
| F | Às vezes, eu me sinto inútil                              | ① ② ③ ④ ⑤ |
| G | Eu acho que tenho muitas boas qualidades                  | ① ② ③ ④ ⑤ |
| H | Eu tenho motivos para me orgulhar na vida                 | ① ② ③ ④ ⑤ |
| I | De modo geral, eu estou satisfeito(a) comigo mesmo(a)     | ① ② ③ ④ ⑤ |
| J | Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo (a) | ① ② ③ ④ ⑤ |

75. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- ① Não é verdade a meu respeito  
 ② É dificilmente verdade a meu respeito  
 ③ É moderadamente verdade a meu respeito  
 ④ É totalmente verdade a meu respeito

|   |  |         |
|---|--|---------|
| A | Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída                      | ① ② ③ ④ |
| b | Mesmo que alguém se oponha eu encontro maneiras e formas de alcançar o que | ① ② ③ ④ |

|   |   |         |
|---|---|---------|
|   | quero   |         |
| C | Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas   | ① ② ③ ④ |
| D | Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário                                    | ① ② ③ ④ |
| E | Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções                              | ① ② ③ ④ |
| F | Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante                                    | ① ② ③ ④ |
| G | Eu acho que sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas                                  | ① ② ③ ④ |
| H | Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos                               | ① ② ③ ④ |
| I | Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas                                      | ① ② ③ ④ |
| J | Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas | ① ② ③ ④ |
| L | Eu geralmente consigo enfrentar qualquer adversidade.   | ① ② ③ ④ |

76. Use a seguinte escala para indicar suas chances de:

- ① Muito Baixas
- ② Baixas
- ③ Cerca de 50%
- ④ Altas
- ⑤ Muito Altas

|   |   |           |
|---|---|-----------|
| A | Concluir o ensino médio (segundo grau)              | ① ② ③ ④ ⑤ |
| B | Entrar na Universidade                              | ① ② ③ ④ ⑤ |
| C | Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida | ① ② ③ ④ ⑤ |
| D | Ter minha casa própria                              | ① ② ③ ④ ⑤ |
| E | Ter um trabalho que me dará satisfação              | ① ② ③ ④ ⑤ |
| F | Ter uma família                                     | ① ② ③ ④ ⑤ |
| G | Ser saudável a maior parte do tempo                 | ① ② ③ ④ ⑤ |
| H | Ser respeitado na minha comunidade                  | ① ② ③ ④ ⑤ |
| I | Ter amigos que me darão apoio                       | ① ② ③ ④ ⑤ |

## Anexo G

### Roteiro semiestruturado de entrevista com participantes de grupos de lazer

#### a) Caracterização:

*Fale pra mim um pouco sobre você, seu nome, idade, com quem você mora, em qual série estuda...*

Nome:

Idade:

Estado civil:

Com quem você mora?

Tem filhos?

Em qual série você está?

Em qual turno frequenta a escola?

Você saberia dizer qual a renda total da sua família?

Você trabalha?

Quanto “mais ou menos” ganha por mês?

#### b) Sobre o grupo:

1. Gostaria que você descrevesse, falasse um pouco desse grupo que você participa... Como é esse grupo?
2. Que dias/horário você frequenta esse grupo?
3. Há quanto tempo você participa desse grupo?
4. Quantos anos você tinha quando entrou para o grupo?
5. Qual foi o motivo que te fez entrar para o grupo (ou por que entrou para o grupo)?
6. Alguém te levou a esse grupo? Quem? Por que?
7. O que você faz no grupo?
8. Você gosta de participar do grupo?
9. Como o grupo contribui para a sua vida?
10. Você acha que mudou após entrar para o grupo? Em que aspectos?
11. Existe alguma coisa que você fazia antes de entrar no grupo e agora não faz mais? O que? E o que não fazia e agora faz?
12. Existe mais alguma coisa que você gostaria de falar a respeito desse grupo?

#### c) O grupo em relação à família:

13. Sua família sabe que você participa desse grupo?
14. Há incentivo na família para que você participe? De quem? Por que você acha que ela te incentiva?
15. Você já levou alguém de sua família para participar com você desse grupo?
16. Você acha que a sua entrada para o grupo modificou seu relacionamento com a família? De que forma? Você pode citar um exemplo?

17. O tratamento que seus pais te dão mudou depois que você entrou para o grupo? De que forma?
18. Você sente que eles te dão mais ou menos atenção? Exemplifique.
19. Você passa mais ou menos tempo com seus familiares depois que você entrou para o grupo? E a qualidade do tempo que você passa com eles melhorou ou piorou?

**d) O grupo em relação aos amigos:**

20. Seus amigos sabem que você participa desse grupo? O que eles acham de sua participação no grupo?
21. Você já levou algum amigo para participar com você desse grupo?
22. Você acha que a sua entrada para o grupo modificou seu relacionamento com seus amigos? De que forma? Você pode citar um exemplo?
23. A qualidade do tempo que você passa com seus amigos melhorou ou piorou após sua entrada no grupo?