

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MESTRADO EM PSICOLOGIA

ELISA FABRIS DE OLIVEIRA

**VIVÊNCIAS DE LAZER E DE TEMPO LIVRE: ESTUDOS COM
JOVENS DE CLASSE MÉDIA**

Vitória

2015

ELISA FABRIS DE OLIVEIRA

**VIVÊNCIAS DE LAZER E DE TEMPO LIVRE: ESTUDOS COM
JOVENS DE CLASSE MÉDIA**

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

Vitória

2015

Dedico este trabalho a todos os jovens, e em especial aos
que dele fizeram parte.

Agradecimentos

Aos meu pais, Gilvan e Angelica, pelo amor, pelo apoio e pela segurança. Começar e concluir esta etapa, mesmo com todos os desafios e incertezas, só foi possível graças a vocês. Obrigada por me tornarem mais forte e por me apresentarem o maravilhoso mundo da educação. Vocês são meus maiores exemplos e melhores mestres.

Ao meu irmão, Pedro, pelas conversas, pelos conselhos, pelos momentos de lazer que desde criança compartilhamos, e, acima de tudo, pela amizade. Obrigada pelo incentivo de sempre e por me mostrar, com sua própria história, como nossos esforços são recompensados e como podemos com determinação chegar aonde queremos.

Ao Fábio, meu companheiro de todas as horas, pela compreensão, pela serenidade e pelo constante apoio. Obrigada por acreditar em mim, por me incentivar, por não medir esforços para me prestar qualquer tipo de ajuda, e principalmente por entender minhas ausências - que nos últimos meses foram muitas.

À professora Cristina, pela receptividade e pelas inúmeras contribuições. Seu trabalho foi uma das referências para a construção do meu, e as conversas e discussões desenvolvidas em suas aulas foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Meus agradecimentos também se estendem à professora Márcia por ter aceitado o convite de nos ajudar na conclusão desta etapa; à Professora Lygia, por todo o apoio, amizade, paciência e por ser uma grande incentivadora da minha trajetória no meio acadêmico; ao Necriad - Professora Célia e todas de que dele fizeram parte quando eu também o fiz -, pelas leituras, discussões, oportunidade de trocas de ideias e de conhecimentos e pelos momentos agradáveis de socialização; à Joanna, amiga especial que ganhei ao longo do mestrado, pelas conversas, risadas e parceria; à Manoela, que foi uma importante referência para mim durante toda a realização deste trabalho, pelo enorme apoio, pela presteza em esclarecer inúmeras dúvidas e pela constante troca de experiências; à Carolina Biasutti, por ter sido tão solícita quando precisei; à Ester, à Natália, à Juliana e à Ruhanna, primeiramente por terem aceito o desafio de executarem comigo esta pesquisa, e pela responsabilidade e pelo empenho dedicados à coleta e ao processamento dos dados desta dissertação; à Lúcia, pessoa querida que sempre me

atendeu prontamente e com toda atenção; à Professora Mariana, que do início ao fim desta etapa esteve presente de forma tão solícita; e às professoras Sabrinne e Zeidi, que também ajudaram no desenvolvimento deste trabalho com suas pontuações e sugestões.

A todos os participantes deste estudo, por terem dedicado sua tempo a esta pesquisa e por terem confiado em mim a ponto de responder sobre questões pessoais e de discutirem ideias que – segundo eles mesmos – nunca tinham compartilhado com ninguém. Agradeço ainda às escolas que nos abriram as portas para a realização dos dois estudos, e em especial aos gestores Elio, Fabíola, Helton, Lívia e Vera, que acreditaram nesta pesquisa e possibilitaram que as coletas fossem realizadas da forma mais tranquila possível.

Aos colegas de sala do mestrado; às minhas amigas de sempre; à Litinha, pelo carinho e apoio essenciais para minha dedicação ao estudo e ao trabalho; à Dominique e aos nossos alunos, pela experiência maravilhosa que foi ser professora e de uma turma tão especial; à Ufes, por me receber pela segunda vez; ao Paulo, pela ajuda na impressão dos meus inúmeros questionários e termos; e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me possibilitou realizar o mestrado com dedicação exclusiva durante esses dois anos.

Por fim, à minha orientadora Edinete, a quem dedico um agradecimento especial. Obrigada por me receber tão bem e por me conceder tamanha confiança. Sua acolhida foi fundamental para que eu me sentisse bem, confortável e segura mesmo estando em um ambiente teórico completamente novo. Obrigada também pela liberdade que me conferiu para escolher o tema da minha dissertação; pelas conversas e orientações cheias de aprendizados e descontração, pelo mundo diferente que me apresentou e pelo apoio que sempre me prestou para seguir nesta trajetória acadêmica. Foi uma honra e uma delícia trabalhar com você.

Resumo

Oliveira, E. F. (2015). *Vivências de lazer e de tempo livre: Estudos com jovens de classe média*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.

Em uma sociedade essencialmente voltada para o trabalho e para a fase da vida adulta, como se dão as vivências de lazer e de tempo livre por jovens de classe média? E como eles percebem e dão sentido às experiências que acontecem nessas esferas da vida social? Esta dissertação, desenvolvida a partir de dois estudos, teve como objetivo geral responder a essas questões. A intenção foi investigar o lazer e o tempo livre de alguns jovens de classe média, para compreender um pouco melhor as próprias juventudes e suas realidades sociais. Como primeira etapa, desenvolveu-se uma pesquisa quantitativa, através de questionário com perguntas estruturadas, que contemplaram aspectos sociodemográficos; acessos a bens tecnológicos e de entretenimento; modos de vivência do tempo livre; fatores pessoais; e percepção dos contextos familiar, escolar e comunitário. Responderam ao estudo 270 jovens, com idades entre 14 e 19 anos, estudantes do ensino médio na cidade de Vitória, Espírito Santo. Como resultados - alcançados com auxílio do *software SPSS* -, verificou-se a importância dos produtos midiáticos na ocupação dos tempos livres dos participantes; a associação que o gênero pode apresentar com o tipo de atividade realizada por eles nesse tempo; altas médias nas escalas de Autoeficácia, Autoestima e Perspectivas de Futuro; e a boa percepção que eles possuem de suas relações com os três contextos analisados, e em especial com o familiar. A segunda etapa da investigação ateve-se a identificação e a compreensão das representações sociais de lazer e de tempo livre de jovens de classe média; assumindo como aportes teóricos a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central. Esta etapa, denominada de Estudo 2, foi realizada de forma quanti-qualitativa, a partir da livre associação de palavras e de quatro grupos focais. Como amostras de investigação, contou-se com os mesmos jovens do Estudo 1 e com outros 21 participantes - estudantes de Vitória, com idades entre 14 e 17 anos. Os resultados obtidos com esses dados, analisados em parte com o auxílio do openEvoc e em parte com a técnica da análise de conteúdo, revelaram que o tempo livre é percebido e vivenciado pelos jovens primordialmente através de atividades típicas do dia a dia e que costumam assumir o caráter de obrigatórias. O lazer, por outro lado, apresentou-se como um fenômeno que congrega o prazer, a diversão e o bem-estar, e que é essencialmente vivenciado a partir de momentos de sociabilidade e da realização de atividades esportivas. Como conclusão, pudemos observar o caráter social do lazer e do tempo livre de jovens de classe média e que suas representações sociais encontram-se ancorados em valores e padrões da sociedade capitalista em que vivemos; de modo que os dois fenômenos investigados apresentam importância secundária, quando em comparação com o estudo, a produtividade e a busca pelo sucesso profissional.

Palavras-chave: juventude; jovens; tempo livre; lazer; representações sociais; classe média.

Abstract

Oliveira, E. F. (2015). *Leisure and free time experiencing: A study with young middle-class*. Master Dissertation, Post-Graduation Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo, Vitória, Brazil.

On a society essentially focused on work and adulthood how do middle-class youth spend their free time? And how they perceive and give significance to experiences that happen on these social circles arenas? This dissertation, developed based on two studies, had as main goal answer these questions. The intention was to analyze the leisure and free time of middle-class youth to understand better the youth in itself and its social realities. The research's first stage has as instrument a questionnaire with structured questions that investigated socio-demographic issues in a quantitative way; access to entertainment and technological goods; ways of experiencing free time; personal issues; and family, school and community context. 270 high school students from Vitória, Espírito Santo, with age varying from 14 to 19, answered the questionnaire. With the results – obtained with SPSS support - , was possible to ascertain the importance that media products has on the participants free time spending habits; the association between gender and chosen activities during free time; high averages on Self-efficiency, Self-esteem and Future Perspectives; and the youth's good perception about the three analyzed contexts, especially the family context. The research's second stage adhered to identifying and understanding the social representations of leisure and youth free time; assuming as theoretical contributions the Social Representations Theory and the Central Core Theory. This stage, called Study 2, was developed according to a quanti-qualitative methodology through free association tasks and four focus groups. The same high-school students from Study 1 and other 21 participants were used as investigation samples; also with age varying from 14 to 17. The results obtained with this data, partially analyzed using openEvoc and partially using the content analysis technique, revealed that free time is perceived and lived by young primarily through typical daily activities that are usually viewed as not optional. Leisure, on the other hand, was perceived as a phenomenon that brings pleasure, fun and well-being, and that is essentially experienced from socializing and sports. In conclusion, we observed the social character of leisure and free time of middle-class young people; being anchored in core values and standards of our capitalist society, and recognized as secondary importance activities when compared to study, productivity and the quest for professional success.

Keywords: youth; young people; leisure; free-time; social representations; middle class.

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Participantes dos grupos focais | 86 |
| Figura 2 - Elementos da representação social de jovens para tempo livre, em função da frequência e da ordem média de importância | 92 |
| Figura 3 - Elementos da representação social de jovens para lazer em função da frequência e da ordem média de importância | 92 |

Lista de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Caracterização dos participantes | 62 |
| Tabela 2 - Frequências e percentuais de participação em atividades grupais | 63 |
| Tabela 3 - Frequências e percentuais de atividades realizadas no tempo livre | 64 |
| Tabela 4 - Frequências e percentuais de atividades de tempo livre significativamente diferentes e relação ao sexo | 64 |
| Tabela 5 - Frequências e percentuais de uso da internet | 65 |
| Tabela 6 - Frequências e percentuais da média de tempo dos acessos à rede | 65 |
| Tabela 7 - Frequências e percentuais das atividades realizadas na internet | 65 |
| Tabela 8 - Médias significativas de tempo livre a partir das variáveis pessoais | 66 |

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Apresentação | 15 |
| Juventude: Perspectivas Passadas e Recentes | 17 |
| Considerações históricas..... | 17 |
| Delimitações teóricas e práticas | 21 |
| Sobre a classe média e os jovens | 24 |
| Considerações Sobre o Lazer e o Tempo Livre | 28 |
| Contribuições de Joffre Dumazedier | 29 |
| Contribuições de Nobert Elias e Eric Dunning | 32 |
| Abordagens teóricas e conceituações recentes | 34 |
| Os estudos do lazer e do tempo livre de jovens..... | 38 |
| A Teoria das Representações Sociais e o Lazer e o Tempo Livre | 47 |
| Abordagem estrutural da teoria das representações sociais..... | 53 |
| Estudo 1: Conhecendo Jovens de Classe Média | 57 |
| Objetivos..... | 57 |
| Método..... | 57 |
| Participantes | 58 |
| Instrumento..... | 58 |
| Coleta de dados..... | 60 |
| Análise de dados..... | 61 |
| Resultados..... | 62 |
| Discussões | 67 |
| Conhecendo jovens de classe média..... | 68 |
| Sobre as vivências juvenis no tempo livre..... | 69 |

| | |
|---|------------|
| Estudo 2: Representações Sociais de Lazer e Tempo Livre de Jovens de Classe | |
| Média | 84 |
| Objetivos..... | 84 |
| Método..... | 84 |
| Participantes | 85 |
| Instrumento..... | 86 |
| Coleta de dados..... | 88 |
| Análise de dados..... | 89 |
| Livre associação de palavras: Resultados e discussões | 91 |
| Grupos focais: Resultados e discussões | 102 |
| <i>Tempo livre e lazer como construções pessoais</i> | 102 |
| <i>Tempo livre: Tempo sem compromissos ou tempo de obrigação?</i> | 108 |
| <i>Tempo livre como momento de descanso e de dormir</i> | 113 |
| <i>Lazer como bem-estar, prazer e diversão</i> | 118 |
| <i>Lazer como liberdade (às vezes controlada)</i> | 123 |
| <i>Lazer espontâneo x lazer obrigatório</i> | 128 |
| <i>Os (não) limites do lazer</i> | 131 |
| Considerações Finais | 135 |
| Referências | 139 |
| Apêndice A - Termo de Concordância para Instituição de Ensino | 155 |
| Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais (Questionário) | 156 |
| Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais (Grupo Focal) | 157 |
| Apêndice D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos Jovens (Questionário) | 158 |
| Apêndice E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos Jovens (Grupo Focal) | 159 |
| Apêndice F - Questionário | 160 |

| | |
|--|------------|
| Apêndice G - Questões de Associação Livre | 168 |
| Apêndice H - Roteiro Semiestruturado para Grupos Focais | 170 |

Apresentação

A principal motivação para a realização desta dissertação foi conhecer os jovens por diferentes perspectivas. Nosso interesse desde o início foi entender um pouco melhor a(s) juventude(s), e pessoas que dela(s) fazem parte, a partir de fenômenos e questões que não se resumem ao estudo, ao trabalho, a dificuldades ou a problemas. Queríamos conhecer os jovens através de uma investigação que se voltasse para os momentos em que eles não estão rigorosamente sob vigilância e regras de disciplina, e quando possuem maior liberdade para extravasar suas vontades e reafirmar suas autonomias.

Dessa forma, divergindo de muitas pesquisas sobre juventudes, voltamo-nos para os fenômenos da vivência do lazer e do tempo livre; esferas da vida social que, apesar de frequentemente serem reconhecidas pela não produtividade e pela relevância secundária, apresentam fundamental importância para a aprendizagem de habilidades sociais, para a manutenção de bons relacionamentos com a família e com amigos, para o reconhecimento de capacidades pessoais, estímulo à criatividade e para o desenvolvimento humano de forma geral.

Quanto ao recorte de nosso estudo - ainda procurando por novos ângulos -, optamos por nos ater a uma categoria de jovens que no Brasil tem recebido pouco reconhecimento e atenção nas últimas décadas. Em contraposição aos jovens de classe popular ou em situação de vulnerabilidade social, escolhemos investigar os jovens de classe média, aqueles que muitas vezes convivem com a responsabilidade de serem o modelo e o padrão social a ser seguido, que historicamente foram reconhecidos como a própria noção de juventude, que englobam uma parcela considerável de pessoas da população brasileira, mas sobre os quais pouco se tem estudado e buscado conhecer.

Nosso objetivo de alcançar um novo olhar sobre a juventude, não se restringiu, contudo, a escolha do tema e do objeto de pesquisa. O modo como decidimos conduzir esta investigação também teve influência no alcance dessa nova perspectiva. Neste trabalho procuramos romper com a noção histórica de turbulência e negatividades relacionadas às juventudes; e, assim, para além do jovem problema, reconhecemos esses indivíduos como protagonistas sociais e como pessoas que, apesar de apresentarem

características comuns - que os tornam membros de uma categoria - também são diversos, únicos, possuem histórias de vida distintas e se constituem em harmonia com o contexto no qual vivem.

Assim, dando vazão a nossos objetivos, interesses e a busca por uma perspectiva diferente, ao longo de toda a pesquisa os jovens foram os objetos de nosso estudo e também os sujeitos. Nossas análises e discussões foram alcançadas a partir dos resultados fruto de suas falas, experiências e percepções - acerca de si mesmos e das relações que mantêm com o lazer e o tempo livre.

Esta dissertação está dividida em dois estudos, de modo a contemplar diferentes aspectos relacionados à temática escolhida. No Estudo 1 foi realizada uma investigação quantitativa-descritiva que possibilitou conhecer de forma abrangente e exploratória características sociodemográficas dos jovens de nossa amostra, suas práticas, acessos a atividades e bens culturais, ocupações de tempo livre e percepção de si mesmos e dos principais contextos em que se inserem. O Estudo 2, por sua vez, ateve-se a identificação e compreensão das representações sociais de lazer e de tempo livre para esses e outros jovens de classe média, através de um instrumento que contemplou a livre associação de palavras e a realização de grupos de discussão conduzidos a partir da técnica do grupo focal.

Juventude: Perspectivas Passadas e Recentes

A juventude se configurou como um objeto de estudo científico permeado de representações sociais reforçadas na esfera pública e no meio acadêmico. Considerando esse fato, para tentar promover rupturas com os preconceitos dominantes a seu respeito, optamos por seguir as orientações de Pais (1990): desconstruir as noções de juventude através de seu resgate histórico, para, então, reconstruí-la e estudá-la. Nosso objetivo neste capítulo é entender o modo como as ideias de juventude foram se constituindo, resgatar os significados que a ela foram concedidos, para que, por fim, possamos entender mais a fundo o seu papel na sociedade atual, e direcionar nosso estudo evitando cair no erro da estigmatização.

Considerações Históricas

As demarcações de fases da vida foram construídas ao longo da história de acordo com cada contexto. A juventude, apesar de ter sido reconhecida por sociedades anteriores à era medieval (Ariès, 2006; Franch, 2000), foi incorporada às divisões sociais conforme conhecemos hoje por volta da segunda metade do século XIX (Pais, 2009; Pais, 1990; Peralva, 2007). Essas divisões se estabeleceram com a percepção das diferenças entre os adultos e os jovens e as crianças, sendo os primeiros considerados como aptos e prontos para exercerem o trabalho e participarem da vida social, e os outros como sujeitos ainda em processo de aprendizagem e de formação (Ariès, 2006).

Neste contexto, no período da industrialização, ampliaram-se as necessidades de especialização para o trabalho (Abramo, 2008); a expectativa de vida aumentou (Pochmann, 2012); e o trabalho infantil começou a ser regulamentado (Pais, 1990). Como consequência, a fase de formação foi estendida, e a entrada no mercado de trabalho adiada. Dessa forma, nas sociedades industriais, as instituições escolares ganharam destaque. A educação, que antes se restringia às camadas mais altas da população ou ao ambiente familiar, tornou-se uma obrigação do Estado, que passou a ter o dever de oferecê-la de modo universal (Peralva, 2007). A escola trouxe, assim, a divisão cronológica dos indivíduos e possibilitou que a juventude fosse mais precisamente demarcada.

Contudo, é importante ressaltar que a escolarização não aconteceu de forma homogênea. Ainda que o seu acesso possa ter ampliado, é inegável que uma grande

parcela dos cidadãos ficou fora dessa realidade, principalmente as meninas e os jovens de baixa renda. Como consequência, Abramo (2008) explica que a noção de juventude esteve principalmente associada aos meninos de classe média, ou seja, aos indivíduos que de fato compartilharam dessas mudanças sociais. Nesse sentido, Sposito (2003) descreve que houve uma discrepância entre a “condição juvenil” - as ideias simbólicas compartilhadas a seu respeito - e a “situação” - o modo como a condição era vivida na prática.

Além das mudanças estruturais, nas sociedades modernas ocidentais, verificou-se o surgimento das vivências em grupos juvenis e da criminalidade associada a eles. Em virtude do prolongamento do período escolar, os jovens ficaram fora do sistema produtivo, e, portanto, marginais à ordem de interesses. Essa “moratória social” foi fundamental para o reconhecimento da juventude como condição problemática, e fez emergir o fenômeno dos bandos juvenis, que frequentemente eram encontrados nos espaços públicos (Franch, 2000). Sobre esse fenômeno, Pais (1990) lembra que

O envolvimento dos jovens em grupos de amigos e os comportamentos que começaram a ser identificados como fazendo parte de uma “cultura adolescente” foi fonte de preocupações (...). Nos Estados Unidos, por exemplo, as formas que assumia essa cultura começaram a preocupar os poderes públicos, nomeadamente quando se descobriu a “perigosa” conexão dessa cultura (predominantemente em comunidades de emigrantes) com o desenvolvimento de formas de marginalidade social e delinquência (p. 148).

Assim, já naquela época, bem como permanece no momento atual, a juventude passou a ser uma categoria propícia para simbolizar os dilemas que permeavam a sociedade. Dessa forma, entre os séculos XIX e XX, ela esteve associada à marginalização do trabalho, ao ócio e à delinquência, e, nas últimas décadas, ao desemprego e a suas consequências negativas (Pais, 1990).

Partindo desse recorte histórico, podemos fazer uma análise sobre os diferentes significados conferidos aos adultos e aos jovens durante a modernidade. Percebemos, assim, que a *adulthood* era sinônimo de totalidade, maturidade e a fase de vida assumida como um modelo que deveria ser alcançado ao final do processo de formação. A juventude, por sua vez, representava a incompletude, a fase da vida que exigia atenção e

tutela, para que os jovens pudessem se tornar os sujeitos que a sociedade desejava, mantendo os padrões e dando continuidade aos trabalhos e a cultura vigentes.

É desse contexto, como salientam Peralva (2007) e Franch (2000), que emerge a noção de juventude como fase problemática e de desvio, que passou a ocupar não só o conhecimento do senso comum, como o próprio meio acadêmico. Os jovens tornaram-se um problema social que deveria ser investigado, uma vez que representavam ameaça a si próprios e à sociedade geral (Abramo, 2007). Nesse sentido, não por acaso, parte considerável da Sociologia da Juventude constituiu-se como uma sociologia do desvio: “jovem é aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a um certo padrão normativo” (Peralva, 2007, p.18).

Mas a Sociologia não foi a única área de conhecimento responsável por fortalecer a noção do jovem e do adolescente como problema. Na Psicologia, pesquisas como a de Stanley Hall, de 1904, também tiveram grande influência na criação e na manutenção dessa ideia. O autor, pioneiro nos estudos da Psicologia da Adolescência, propôs que essa fase da vida seria um período de “tempestade e tensão”, devido a questões biológicas vinculadas à sexualidade inerentemente associado a ele (Muuss, 1973; Pais, 1990; Menandro, 2004; Franch, 2000). De acordo com seus trabalhos, a adolescência caracterizava-se como um padrão imutável e universal, que originava comportamentos socialmente inaceitáveis e que acarretavam em grande instabilidade emocional (Hall apud Muuss, 1973).

As proposições de Hall repercutiram fortemente na academia e no senso comum, e apesar de alguns teóricos terem contestado seu modelo, outros acabaram por reforçar fortemente a noção negativa da juventude (Arnett, 1999). Assim, os jovens foram legitimamente reconhecidos como indivíduos fadados ao desvio social, e a juventude com uma fase de vida transitória que possibilitaria o alcance da fase adulta.

Nos estudos mais recentes, porém, há uma tendência para o reconhecimento da juventude como uma construção social, sem negar os fatores biológicos, sociais, econômicos, demográficos e culturais associados a ela (Menandro, 2004). Seguindo essa perspectiva, é possível fazer uma leitura histórica de como a juventude foi significada e resignificada ao longo das últimas décadas.

Como descreve Abramo (2007), durante os anos de 1950, período em que a juventude foi reconhecida pela delinquência inerente à condição etária, os jovens foram vistos como os “rebeldes sem causa”. Entre 1960 e 1970, no contexto de ditaduras e repressões, eles foram inicialmente reconhecidos como militantes e ameaçadores da ordem social, mas, por fim, conseguiram romper com as noções negativas e foram vistos como idealistas e responsáveis pelas mudanças alcançadas (Abramo, 2007; Pais, 1990). Na década de 1980, período pós-ditaduras, a juventude foi caracterizada como passiva, alienada, individualista e consumista, em uma clara comparação com a geração anterior, sendo denominada de “geração Coca-Cola” (Abramo, 2007; Franch, 2000). Por último, da década de 1990 até os tempos atuais, a juventude tem sido associada à violência e à marginalidade, em um processo reconhecido como o retorno às ideias predominantes nos anos de 1950 (Abramo, 2007).

A partir dessa retrospectiva, verificamos, portanto, que os enquadramentos negativos e estigmatizantes (Oliveira & Rosa, 2010; Pais, 1990; Franch, 2000), assim como as definições homogeneizadoras (Sposito, 2003; Menandro, 2004; Brenner, Dayrell&Carrano, 2008), quase sempre acompanharam a juventude. Frequentemente, os jovens foram representados de maneira reducionista e simplificada, através de uma cultura juvenil unitária e da desconsideração das multiplicidades e individualidades relacionadas a eles.

Em relação à visibilidade, é possível observar que, diferentemente da realidade dos séculos anteriores, nas últimas décadas, no Brasil a juventude ganhou destaque. Houve um aumento considerável em estudos acadêmicos a seu respeito; ela tornou-se foco de políticas públicas; e foi descoberta e apropriada pelo mercado do consumo, que através da mídia, atuou ativamente no seu reforço e na sua construção (Abramo, 2007; Abramo, 2008; Peralva, 2007). No entanto, a abordagem do tema segue predominantemente remetendo ao “problema social” (Abramo, 2007; Pais, 1990, Franch, 2000) e desconsiderando os jovens como protagonistas de suas vidas. Abramo (2007) explica que é como se mesmo com o crescente número de ações e programas destinados a eles, os jovens continuassem apenas desfocadamente visíveis, uma vez que constantemente se reitera a juventude como uma fase da vida difícil de se lidar.

Ainda que alguns estudos e projetos sociais tenham buscado promover o protagonismo juvenil, e focar a juventude pelo viés dos próprios jovens, de suas

experiências, percepções e sociabilidades, a juventude só se torna objeto de atenção quando representa ameaça de ruptura com a continuidade social (Abramo, 2007, Franch, 2000). Dessa forma, há o favorecimento da permanência de associações pejorativas relacionadas a ela e aos próprios jovens.

Entretanto, é preciso reconhecer que claras mudanças aconteceram no campo acadêmico no que se refere ao debate sobre a juventude. Abramo (2008) ressalta que se antes ela se resumia à suspensão e ao adiamento, mais recentemente se reconhece sua inserção em variadas dimensões da vida social e pessoal, como a sexualidade, o trabalho, o lazer e a participação cultural e política. A autora salienta também a diferente perspectiva que os estudos sobre juventude assumiram. Nas últimas décadas, saíram de foco os jovens de classe média e ganhou destaque a juventude de classe popular, principalmente devido à percepção de sua situação como vulnerável e muito próxima aos riscos. Além disso, houve mudanças sobre o conceito de juventude em si. Cada vez mais as pesquisas têm buscado reforçar o seu caráter sociocultural e a multiplicidade que a constitui, em contraposição ao seu reconhecimento como fenômeno biológico universal, que vigorou fortemente no século passado (Abramo, 2008; Abramo, 2007; Franch, 2000).

Assim, concluímos que houve transformações positivas em relação aos fenômenos que envolvem a temática da juventude, mas verificamos também a necessidade de sinalizar para os desafios que ainda precisam ser superados. Um deles se refere à delimitação dessa fase da vida. Afinal, quem são os jovens?

Delimitações teóricas e práticas

Definir a juventude, assim como qualquer outra fase da vida, é um desafio instigante e que exige cautela. O ato de estabelecer padrões como forma de demarcação do início e do fim dessa fase da vida, ou de definir as características únicas dos indivíduos que a compõem pode ser reducionista. No entanto, por necessidades práticas ou como consequência das noções que imperam na sociedade, por diversas vezes a juventude e os jovens são enquadrados em definições pré-estabelecidas.

A aparente obviedade do que seria a juventude é contrastada pela dificuldade de definições claras a seu respeito (Abramo, 2008). Assim, encontramos diversos métodos

não consensuais que buscam delimitar e esclarecer quem são os jovens, e em que momento da vida se encontra a juventude.

A classificação etária é um dos padrões mais utilizados, contudo as demarcações que ela traz apresentam variações. Por exemplo, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) e o Estatuto da Juventude definem a juventude como o período de vida que compreende entre os 15 e os 29 anos. Por outro lado, o autor Paul Singer (2008) considera jovens pessoas que estejam na faixa etária dos 16 aos 24 anos de idade; e a Organização Internacional da Juventude/UNESCO reconhece como jovens indivíduos de 15 a 24 anos. É importante ressaltar, no entanto, que a própria UNESCO afirma que, dependendo do contexto, seus critérios de definição podem variar. Essa postura é assumida, pois a Organização, em acordo com as diretrizes mais recentes, sinaliza que a juventude deve ser entendida mais como uma categoria fluida do que como um grupo com faixa etária fixa (UNESCO, 2014).

Além do aspecto cronológico, a juventude também tem sido demarcada através de ritos de passagem, sendo ela a etapa que antecede a inserção no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais, o casamento e a constituição de um novo núcleo familiar. Esses marcos são culturalmente estipulados e se definem por meio de regularidades sociais observadas. Em relação aos ritos de passagem, Pais (2009) descreve que cada vez eles estão mais flexíveis e que, apesar de apresentarem regularidades, não podem ser considerados como um padrão rígido de comportamento socialmente aceito e seguido. Ele explica que

As trajetórias de vida são singulares, mas inscrevem-se em regularidades que têm marcas culturais. As fases de vida – e as representações que delas se têm – são uma clara expressão dessas regularidades. Se existem fases de vida é porque se encontram sujeitas a regularidades, embora cada indivíduo possa viver singularmente o seu próprio curso de vida (Pais, 2009, 374).

Por isso, é preciso tomar cuidado ao assumir um único método de definição para a juventude. Pais (2009) alerta que devemos considerar, além dos fatores cronológicos, os demais fatores que influenciam e ajudam a constituir socialmente e historicamente os indivíduos; pois, a “juventude – quando referida a uma fase da vida – pode e deve ser encarada como uma construção social” (Pais, 1990, p.144).

Portanto, reconhecendo que as fases da vida são marcos sociais e que cada uma delas engloba realidades e indivíduos diversos, torna-se contraditório estabelecer padrões de demarcação fixos e universais. Assim, acreditamos que a compreensão da juventude só é possível quando, para além da consideração das influências biológicas e contextuais, assumimos que diversas juventudes coexistem em nossa sociedade, ou ainda que há diferentes formas de se viver a condição juvenil (Abramo, 2008).

Sob essa perspectiva, Abramo (2008) afirma que “(...) precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição” (pp.43-44), seja pelo gênero, pela raça, pela classe social, pelos gostos, pelo local onde vivem ou pelas influências microcontextuais. Menandro et al (2003) ainda reforçam que apesar de haver uma pressão que leve a homogeneização juvenil, é preciso que se supere a ideia de que todos os jovens, em qualquer lugar e em qualquer tempo, vivenciam experiências, reações e processos similares.

Na prática, a diversidade dos jovens pode ser percebida através de vários prismas. O reconhecimento das tribos, que engloba gostos musicais, atividades de lazer e modos de ocupação da cidade, é uma delas. O trabalho conduzido por Magnani (2005), através do projeto “Os caminhos da metrópole”, exemplifica bem essa questão. Em análise das vivências de diferentes grupos juvenis em São Paulo, o autor revela as múltiplas juventudes que coexistem naquela cidade, e ainda aponta em que esferas essas juventudes se diferenciam ou se inter cruzam.

Dessa forma, o trabalho de Magnani (2005) confirma as diversidades existentes entre os jovens, e também nos orienta, em conformidade com Pais (2009), a considerar que a multiplicidade não deve significar a negação de toda e qualquer regularidade ou similaridade entre esses indivíduos. Sendo a(s) juventude(s) uma fase da vida culturalmente definida, é compreensível que os jovens muitas vezes compartilhem anseios, desejos, práticas, estilos de vida e expectativas, sem que isso se torne, necessariamente, uma regra. Assim, o reconhecimento das similaridades também é importante, uma vez que sublinha a dimensão histórica e os determinismos sociais que atuam regularmente nessa esfera.

Neste estudo, seguindo portanto essas orientações, entendemos que jovens são aqueles que apresentam como características comuns – mas não restritivas ou

delimitadoras – idades entre 15 e 20 anos; costumam ser dependentes de pessoas adultas, na maioria das vezes de seus pais, mesmo que já possuam expectativas e apresentem tentativas de independência; ainda não formaram um núcleo familiar e um lar próprio; costumam apresentar práticas cotidianas semelhantes entre si; e tendem a estar várias horas da semana em um ambiente escolar.

Mesmo com esses possíveis padrões, reforçamos mais uma vez que nossa percepção sobre a(s) juventude(s) não é homogeneizadora, mas reconhece as diversidades englobadas por ela(s). Por isso, entendemos que estudar a juventude significa estabelecer um recorte entre tantas juventudes possíveis, buscando identificar e compreender aspectos ora diferentes ora similares. Neste trabalho, especificamente, nos propomos a conhecer um pouco melhor as juventudes referentes a estudantes de classe média de Vitória - ES. Esse recorte foi adotado, pois acreditamos que ainda hoje o pertencimento a uma classe social e a realidade financeira são fatores fundamentais para a constituição das pessoas, mesmo que dentro dessas categorias a heterogeneidade continue existindo.

Sobre a classe média e os jovens

Por muito tempo as noções de juventude estiveram associadas à população considerada como classe média. No entanto, do final do século XX à contemporaneidade houve uma mudança, e as atenções se voltaram para os jovens em situação de vulnerabilidade social e risco (Abramo, 2008), fazendo emergir os debates que hoje protagonizam o meio acadêmico, e que tratam principalmente sobre os direitos juvenis e sobre políticas públicas voltadas para o segmento.

Essa alternância demonstrou uma polaridade histórica na ênfase dada às diferentes juventudes. Se nos séculos passados a própria condição juvenil estava restrita aos estudantes escolarizados de classe média, atualmente encontramos poucas pesquisas no Brasil que optam por tratar das realidades e dos desafios vivenciados por esses indivíduos. Foi o atual contexto, portanto, que nos inspirou a optar pelo recorte que aqui adotamos: ter como objeto de estudo algumas juventudes de classe média.

A estratificação da sociedade, no entanto, não costuma ser realizada de forma consensual. Dependendo dos objetivos de cada estudo, das abordagens teóricas seguidas

e das visões de mundo dos diferentes autores, a ideia de classes e a metodologia de estratificação social adotadas variam consideravelmente.

Nos primórdios das teorias classicistas, Karl Marx propunha que as classes sociais eram definidas a partir da relação dos indivíduos com o meio de produção. Para o cientista político, cada classe era estruturalmente bem delimitada e caracterizada por estilos de vida, padrões de comportamento e projetos de sociedade bem definidos. Por outro lado, Max Weber, com uma abordagem mais economicista, defendia que a estratificação social deveria ser feita através de fatores individuais concretos e mensuráveis, relacionados a questões de renda e de propriedade (França, 2010). Dessas duas correntes tradicionais derivaram-se ainda outras diversas metodologias que guiam os diferentes parâmetros utilizados nas pesquisas e levantamento de dados atuais.

O governo brasileiro, por exemplo, utiliza a renda per capita do país como único critério de identificação de classe dos indivíduos. Para ele, a classe não é identificada como um grupo historicamente construído, que compartilha ideologias e anseios, mas sim como um grupo de indivíduos que possuem realidade financeira e poder de compra similar. Sendo assim, o governo brasileiro reconhece a classe média como pessoas que, considerando toda a renda do país, apresentam uma renda familiar per capita que se encontra na média nacional. Segundo a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), essa definição é utilizada com o objetivo de possibilitar uma avaliação da evolução da arrecadação dos indivíduos no país de ano a ano. Dessa forma, desde 2012, o governo tem considerado como classe média as famílias que apresentam, por pessoa, renda mensal entre 291 e 1.019 reais (SAE, 2012).

Por outro lado, o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), muito utilizado em pesquisas acadêmicas e mercadológicas, trabalha com conjuntos de variáveis relacionadas às características domiciliares e do chefe de família para se chegar a um modelo de estratificação social. Esse padrão é proposto pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) e frequentemente sofre alterações que possibilitam a adequação do critério à realidade brasileira de cada momento. A versão proposta para 2013 segue um modelo que divide a população em oito classes sociais – A1; A2; B1; B2; C1; C2; D; E -, sendo a classe média identificada como B2 - alta classe média -; C1 - média classe média -; e C2 - baixa classe média (ABEP, 2013).

Outra metodologia utilizada para a definição de classes, mais voltada para um pensamento sociológico, é a que organiza os indivíduos a partir de suas ocupações. Mesmo nessa abordagem, o modo de organização das profissões pode variar, no entanto, Scalón e Salata (2012) entendem como classe média os pequenos proprietários; os administradores e profissionais de grande *status* – que inclui dirigentes, diretores, gerentes, médicos, advogados e engenheiros –; e os trabalhadores não manuais de rotina – como os jornalistas, professores do ensino fundamental, delegado de polícia, vendedores de lojas, entre outros.

Esse último critério reconhece que as classes sociais envolvem diversos aspectos, e entende que a exclusiva consideração da renda e do consumo de produtos materiais é demasiadamente simplista. Bourdieu (2007) comprova essa ideia demonstrando que indivíduos de uma mesma classe compartilham, mais que uma realidade financeira, gostos, hábitos, práticas e estilos de vida. O autor demonstra como as distinções sociais se fazem presentes cotidianamente, através do consumo material e simbólico; da apreciação de determinados produtos culturais e artísticos; e do modo como as pessoas se comportam socialmente. Nesse sentido, Bourdieu (2007) ressalta os diferentes tipos de capitais que penetram e orientam as relações e práticas sociais, tais como: o capital financeiro, o capital cultural e o capital escolar.

Portanto, conforme demonstrado, não há uma metodologia única de estratificação socioeconômica e de definição de classes; pelo contrário, cada investigação e estudo adota o padrão metodológico que se adequa melhor a sua realidade e a seus interesses. Nesse sentido, em nossa pesquisa - na qual temos como objetivo identificar representações sociais de um determinado grupo -, vamos ao encontro de ideias como as de Bourdieu (2007) e de Scalón e Salata (2012), que reconhecem a complexidade que permeia as classes sociais, e que salientam o caráter histórico e os aspectos objetivos e simbólicos relacionados a elas.

Assim, assumimos o conceito de classe que se aproxima da noção de grupo social, ou seja, da ideia de que membros de uma mesma classe costumam compartilhar estilos de vida, valores, experiências pessoais, hábitos de lazer e realidades econômicas, sociais, políticas e culturais (Escosteguy & Sifuentes, 2011). Além disso, sendo a classe o pertencimento a um grupo, consideramos a autotaxonomia como a metodologia mais adequada para esta pesquisa na identificação dos jovens de classe média.

Contudo, a definição e o critério metodológico adotados não têm a intenção de homogeneizar os jovens de classe média. Assim como Mills (1969), o CCEB (Associação Brasileira de Empresas em Pesquisa, 2013) e o modelo sociológico adotado por Scalon e Salata (2012), consideramos a existência de múltiplas classes médias, seja pelas diferenças financeiras, ocupacionais ou culturais que abarcam esse grupo. Dessa forma, em acordo com as diretrizes adotadas para as questões das juventudes, procuramos identificar similaridades e diversidades entre os participantes de classe(s) média(s)¹ da pesquisa.

A classe que aqui buscamos estudar é aquela que, segundo Mills (1969), a partir do século XX passou a representar o próprio o estilo de vida ocidental da época, muito difundido pelos meios de comunicação de massa. É a classe que, de acordo com ODougherty (1998), através de um imaginário social, simboliza um modelo ideal nacionalmente reconhecido, e que, de modo geral, esteve e ainda está associada ao emprego estável; à habitação própria; à poupança; à facilidade de consumo; e à educação, sendo esse último um aspecto fundamental para sua caracterização.

¹ A fim de simplificar a redação da dissertação, a partir deste ponto utilizaremos a expressão “classe média” no singular, que é a forma habitual como ela é referida no senso comum e em estudos científicos.

Considerações Sobre o Lazer e o Tempo Livre

As vivências juvenis perpassam por diversas esferas. No âmbito social, as relações escolares, familiares e de trabalho costumam ser as mais mencionadas e estudadas; contudo, aos poucos tem se reconhecido a importância da convivência entre pares e dos momentos individuais. Nessa tendência, ganham força os estudos do lazer e do tempo livre, que primeiro apareceram na Europa durante o século XIX (Dumazedier, 1979).

As abordagens trabalhadas nos dias de hoje diferem daquela que predominou durante a Revolução Industrial. Não se trata mais de estudar o lazer de forma secundária, pensando principalmente no trabalho ou nas relações de poder que se refletem na sua prática (Dumazedier, 1979; Marcellino, 1996). Aos poucos, o lazer e o tempo livre conquistaram o reconhecimento de serem objetos de estudos independentes, que apresentam fins em si mesmos.

Assim, as pesquisas recentes têm como foco as funções e as influências exercidas por essas duas atividades que permeiam tão fortemente a vida cotidiana. Entre os principais interesses científicos atuais estão avaliar, entender, mensurar e correlacionar o lazer e o tempo livre com a formação de identidades; o estabelecimento da vivência social; o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e das habilidades pessoais; e a saúde psíquica e física dos indivíduos (Coatsworth, Sharp, Palens, Darling, Cumsille & Marta, 2005; Sarriera, J. C.; Paradiso, A. C.; Marques, L. F.; Hermel, J. S. & Coelho, Sarriera, Paradiso, Marques, Hermel & Coelho, 2007a; Brenner et al, 2008).

A necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o lazer e o tempo livre e de verificar suas relações com o desenvolvimento humano e o meio social tem uma ligação direta com o modo como a sociedade foi evoluindo, as relações de trabalho foram se estabelecendo e os estilos de vida e os padrões sociais se consolidando. Por isso, é importante ressaltar alguns fatos históricos específicos que em diferentes momentos foram decisivos para o reconhecimento da relevância do lazer e do tempo livre. Entre eles, podemos mencionar a redução das jornadas de trabalho; o enfraquecimento do poder da igreja; o desenvolvimento tecnológico, que automatizou e agilizou os processos de produção; o fortalecimento do consumo; a chegada dos meios de comunicação de massa, que foram fundamentais para a cultura do entretenimento e para

a propagação de novos estilos de vida; e a Declaração dos Direitos Humanos, através do qual a ONU reconheceu o direito ao repouso e ao lazer (ONU, 2006).

Assim, pode-se dizer que como consequência das mudanças pontuadas, a partir da segunda metade do século XX, emergiu uma inquietação relacionada à temática do lazer e do tempo livre, que possibilitou o aumento de sua visibilidade e a intensificação de estudos acadêmicos a seu respeito (Munné & Codina, 2002; Bonato, Sarriera, & Wagner, 2012b). As principais contribuições teóricas ao tema - aquelas que até hoje embasam muitos estudos brasileiros – surgiram desse contexto. Entre os representantes da época, Franch (2000) destaca os sociólogos Joffre Dumazedier e Nobert Elias, que acabaram por formar duas correntes de estudo distintas, responsáveis por influenciar inúmeros trabalhos posteriores.

As diversidades teóricas relacionadas ao tema em questão permitem compreender a complexidade que envolve o lazer e o tempo livre, e, por isso, optamos por descrever algumas delas. Em relação aos estudos clássicos, apresentaremos as ideias de Joffre Dumazedier, Nobert Elias e Eric Dunning, e para a contextualização dos estudos mais recentes nos apoiaremos, principalmente, nos autores Frederic Munné e Núria Codina.

Contribuições de Joffre Dumazedier

Dumazedier, conhecido como o fundador da Sociologia do Lazer, realizou seus estudos a partir de uma concepção temporal. Ele não estabeleceu uma diferenciação clara entre lazer e tempo livre, mas propôs que ambos se referem ao tempo descompromissado. Para Dumazedier, o lazer está ligado ao tempo liberado do trabalho, das obrigações domésticas, familiares, educacionais e sociais. Ou seja, o lazer faz um contraponto direto com o trabalho e todas as outras atividades que assumem um caráter de obrigação na vida do indivíduo (Dumazedier, 1979; Franch, 2000; Marcellino, 1996).

Dessa forma, a abordagem teórica de Dumazedier entende que para existir o lazer é preciso, necessariamente, que exista o trabalho. Caso contrário “não falaremos então de tempo liberado, muito menos de lazer, mas de tempo desocupado” (Dumazedier, 1979, p. 27). Assim, sua noção de lazer se restringe ao grupo de trabalhadores formais e em atividade, não podendo estar vinculada, por exemplo, a desempregados e a aposentados. O autor também defende que o lazer está

exclusivamente relacionado às sociedades industrial e pós-industrial. Essa compreensão é assumida tendo como embasamento as significativas mudanças que a Revolução Industrial proporcionou na relação dos indivíduos com o trabalho e o tempo.

Nas sociedades feudais, antes da instauração do capital, o trabalho se dava principalmente no campo e com características bem específicas. Naquela época, a duração das jornadas laborais diárias dependia do sol, das estações do ano e do calendário de compromissos religiosos. Além disso, sua prática se dava de forma coletiva, entre a própria comunidade, e era interpelada por cânticos e outros rituais culturais (Dumazedier, 1979; Pinto, 2006). No entanto, a Industrialização e a consolidação do modo de produção fabril provocaram significativas mudanças e rupturas temporais. A mercantilização do tempo e as funções assumidas no mercado de trabalho formal ocasionaram em uma clara distinção entre a jornada de trabalho e o tempo livre (Dumazedier, 1979; Aquino & Martins, 2007).

O êxodo rural e o extermínio do campesinato (Hobsbawn, 1995), a necessidade de quantificação e comercialização do tempo (Aquino & Martins, 2007) e o estabelecimento do processo civilizatório (Elias e Dunning, 1992) fizeram com que os momentos de trabalho e de lazer fossem separados e sistematizados de uma forma completamente nova (Dumazedier, 1979). É desse contexto, estruturalmente renovado, que para Dumazedier surge, enfim, o lazer. Dessa forma, como ele mesmo afirma, o conceito de lazer é inaplicável às sociedades arcaicas e pré-industriais, e, assim, toda sua obra refere-se ao período que chamamos de industrial e pós-industrial.

Propondo alguns aspectos e características inerentes ao fenômeno por ele investigado, Dumazedier (1979) acabou por seguir uma linha teórica própria. De acordo com suas ideias, o lazer deve ser compreendido fundamentalmente a partir de quatro aspectos: 1) seu caráter liberatório, que significa que ele depende da livre escolha dos indivíduos; 2) do caráter desinteressado, que reafirma que o lazer tem fim em si mesmo e, por isso, não está relacionado a benefícios sociais ou materiais; 3) de seu caráter hedonístico, que indica que a condição primeira do lazer é a busca pelo estado de satisfação; e 4) de seu caráter pessoal, que retrata a inerente ligação entre o lazer e os interesses do próprio indivíduo (Dumazedier, 1979).

Entre as proposições teóricas do sociólogo, também é importante mencionar a classificação conhecida como “3Ds”. Dumazedier (1973) propôs que o tempo livre, que

aqui também chamamos de lazer, poderia ser diferenciado de acordo com os tipos de uso, organizados nas categorias: Descanso, Diversão e Desenvolvimento pessoal. Esse modelo, apesar de muito difundido, também recebeu críticas. Munné e Codina (2002) concordam com Dumazedier (1979) quanto à ideia de que o tempo descompromissado deve ser percebido e aproveitado de forma livre, ainda que alguns determinismos sociais se façam ora mais ora menos presentes. No entanto, os dois autores defendem que o modelo proposto por Dumazedier nega a expressão dessa liberdade, pois as três funções sociais destacadas pelos “3 Ds”, assim como o modelo teórico como um todo proposto pelo autor, tratam restritamente do caráter compensatório do tempo livre em relação trabalho, diminuindo, assim, a relevância dessa esfera social.

Outra classificação apresentada por Joffre Dumazedier refere-se às atividades que assumem um caráter de obrigação, mas que não seguem o ritmo dos trabalhos formais e convencionais. Considerando que para o autor a existência do trabalho é fundamental para que haja o lazer, Dumazedier denominou ocupações entendidas por ele como intermediárias, tais como as atividades domésticas e religiosas, de semilazer (Dumazedier, 1979; Camargo, 2003; Franch, 2000). Contudo essa classificação também não foi consensualmente aceita. Franch (2000), por exemplo, se posiciona contra a ideia, questionando se “uma semi-definição como essa não indicaria que é preciso procurar outras vias para definir essa esfera” (p. 20).

Assim, apesar das importantes contribuições, entendemos que alguns aspectos das ideias de Dumazedier já não são suficientes para explicar o lazer e o tempo livre em sua completude. A relação direta e intrínseca que o sociólogo estabelece entre o lazer e o trabalho priva diversos atores sociais – como os não-trabalhadores, os desempregados e os aposentados – de serem incluídos nas investigações sobre o tema, e, assim, dificulta o alcance de maior profundidade nos debates acadêmicos, e reduz as possibilidades de ação. Além disso, a não diferenciação clara entre o lazer e o tempo livre simplifica a complexidade que envolve os fenômenos em questão, e esconde aspectos que poderiam ser melhor e minuciosamente problematizados.

Contudo, apesar das considerações e críticas feitas a alguns pontos das ideias de Dumazedier, reconhecemos que, assim como autores que ainda hoje optam pela utilização de seu modelo teórico (Camargo, 2003; Biselli, 2006), sua colaboração foi de

extrema importância para o desenvolvimento das discussões acerca do lazer e do tempo livre, e para a valorização e visibilidade que a temática alcançou com seus estudos.

Contribuições de Nobert Elias e Eric Dunning

A corrente que tem como base as ideias de Nobert Elias, com importantes contribuições de Eric Dunning, diferencia-se em muitos aspectos das ideias de Joffre Dumazedier. Nesta abordagem é estabelecida uma distinção clara entre lazer e tempo livre, de modo que o primeiro deixa de ser visto a partir de uma concepção temporal, para ser compreendido como atividade. Além disso, para Elias e Dunning (1992), a existência do lazer não depende do trabalho organizado de forma sistematizada, mas deve-se à necessidade inerente ao homem de extravasar emoções e de liberar tensões acumuladas no dia a dia.

As ideias propostas pelos dois sociólogos estão embasadas nas reflexões elisianas sobre o “processo civilizatório”. Nesse sentido, eles também optam por situar seus estudos no período posterior à Revolução Industrial. No entanto, os autores não restringem a prática do lazer a essas sociedades, como faz Dumazedier (1979). Segundo eles:

Poucas sociedades humanas existem, se é que existe alguma, que não possuam um equivalente as nossas actividades de lazer, que não tenham danças, confrontos simulados, exhibições acrobáticas ou musicais, cerimónias de invocação dos espíritos — em resumo, sem instituições sociais que proporcionam, por assim dizer, a renovação emocional (...) (Elias & Dunning, 1992, p. 73-74).

Portanto, a partir dessa corrente teórica, entendemos que o lazer é uma consequência das necessidades humanas, e que o contexto social interfere diretamente no modo como se dá a sua vivência. Elias e Dunning (1992) propõem que para cada lugar e em cada tempo as atividades de lazer adquirem características próprias, e o tempo livre é diferentemente organizado e percebido. No entanto, o papel que essas esferas da vida social cumprem não parece ser tão diverso, já que sua função constantemente tende a ser a de proporcionar bem-estar e excitação do tipo agradável.

Especificamente em relação à sociedade industrial, os autores apontam para o surgimento da regulamentação das práticas de lazer, como consequência do maior

controle do comportamento social que passou a vigorar. Elias e Dunning (1992) pontuam que, primeiramente na Inglaterra, no século XVIII, e logo depois em inúmeras outras sociedades, a civilização propiciou o surgimento de um lazer diferente. As lutas sangüinárias e desmedidas, envolvendo homens e animais, foram trocadas por práticas devidamente regulamentadas e organizadas, traduzidas no que chamamos de esporte.

Os trabalhos de Nobert Elias e Eric Dunning costumam focar bastante nesse tipo de prática. Porém, reconhecendo que o esporte representa apenas uma das infinitas possibilidades de lazer, os autores conseguiram em alguns momentos extrapolar essa delimitação, conceituando também o tempo livre e as atividades de lazer como um todo. Nesse sentido, os sociólogos afirmam que o lazer, incluindo o esporte e outras atividades, destina-se

A movimentar, a estimular as emoções, a evocar tensões sob a forma de uma excitação controlada e bem equilibrada, sem riscos e tensões habitualmente relacionadas com o excitamento de outras situações da vida, uma excitação mimética que pode ser apreciada e que pode ter um efeito libertador, catártico (...) (Elias & Dunning, 1992, p. 79).

Assim, os autores entendem o lazer como atividades praticadas em um tempo específico – o tempo livre –, que necessariamente propiciam emoções do tipo agradável, e que permitem uma liberação emocional, acumulada devido à vida sistematizada e aos exigentes padrões sociais de autocontrole (Elias & Dunning, 1992; Franch, 2000). É importante destacar que nessa abordagem a compreensão do lazer perpassa não só pela compreensão da sociedade, mas também pela condição humana e suas emoções. Em consideração a isso, é possível afirmar que Elias e Dunning (1992) apresentam um estudo profundo e complexo que traz importantes contribuições à temática.

Sobre os modos de uso do tempo livre, Elias e Dunning (1992) também propuseram uma classificação. Em seu modelo os diferentes tipos de atividades realizadas no tempo livre são organizadas em cinco categorias: 1) Trabalho privado e administração familiar; 2) Repouso; 3) Provimento das necessidades biológicas; 4) Sociabilidade; e 5) Atividades miméticas.

A organização dessas categorias foi pensada de acordo com o nível de excitação que as atividades englobadas por elas costumam proporcionar. Assim, a primeira

categoria – Trabalho privado e administração familiar – caracteriza-se por ser aquela formada por atividades que não proporcionam excitações e que, por isso, não poderiam ser entendidas como lazer. A segunda, terceira e quarta categorias – Repouso, Necessidades biológicas e Sociabilidade –, dependendo do modo como as atividades acontecem e do contexto em que se apresentam, podem proporcionar maior ou menor excitação, mas costumam ficar em um nível mediano. Por último, a categoria das atividades miméticas, também chamada de Jogo, é composta pelas atividades que proporcionam o maior nível de excitação, promovendo o rompimento das rotinas e caracterizando-se por agrupar as atividades essencialmente reconhecidas como lazer (Elias & Dunning, 1992).

Através dessa classificação é possível entender o que Elias e Dunning propõem acerca da diferenciação e da relação entre o lazer e o tempo livre. De acordo com essa abordagem, o tempo livre seria um momento com várias possibilidades de uso, que variam em uma escala que vai desde atividades percebidas como obrigatórias, até as atividades de lazer, que seriam aquelas que têm a capacidade de proporcionar o extravasamento emocional que se acumula ao longo das rotinas.

Os estudos de Elias e Dunning são considerados por nós e outros autores como fundamentais para a compreensão contextualizada do lazer e do tempo livre. Por seu caráter complexo, que considera múltiplos aspectos sociais e individuais relacionados a essas duas esferas da vida social, optamos por utilizar algumas de suas contribuições teóricas em diversos momentos desta pesquisa.

Abordagens teóricas e conceituações recentes

As nomenclaturas utilizadas nos estudos do lazer e do tempo livre costumam causar algumas confusões. A falta de clareza na conceituação dos termos e a variedade de terminologias utilizadas acabam por dificultar o estabelecimento de relações entre trabalhos de pesquisadores distintos. Aliado a isso, tem-se o problema das diferenças linguísticas e das traduções, uma vez que em algumas línguas os termos são diferenciados, e em outras eles possuem uma única terminologia (Biselli, 2006). Por isso, faz-se necessário que a leitura dos textos se dê de forma cautelosa e atenta, para que os mesmos fenômenos não sejam interpretados de formas desiguais, ou o contrário, para que fenômenos distintos não sejam compreendidos como uma coisa só.

Seguindo essa orientação, utilizaremos os estudos de Frederic Munné e Núria Codina, para introduzir as diversas abordagens teóricas que têm sido adotadas recentemente, e entrelaçá-las aos estudos clássicos já apresentados. Os dois autores em destaque desenvolveram juntos e separadamente importantes investigações a respeito do tempo livre e do que eles optaram chamar de ócio. Para Munné e Codina (2002), o ócio está relacionado às atividades de caráter pessoal e coletivo que apresentam um modo específico de comportar-se. Como exemplo de ócio, os autores citam atividades como assistir à televisão, interagir com aparatos tecnológicos – videogame, computador e internet -, praticar atividades físicas e esportes e envolver-se em atividades culturais. Dessa forma, percebemos que a conceituação de ócio para Munné e Codina (1992, 2002) aproxima-se do que denominamos neste estudo de lazer, e, por isso, faremos as análises de acordo com a nomenclatura que aqui adotamos, ou seja, adaptando os estudos dos autores aos nossos critérios denominativos.

Munné e Codina (2002), em concordância com Elias e Dunning, propõem uma diferenciação conceitual entre lazer e tempo livre. Para eles, o tempo livre deve ser entendido como um momento, um tempo disponível, que pode ou não ser utilizado para o exercício do lazer. Todavia, aproximando-se da visão de Dumazedier (1979), eles acrescentam que o tempo livre precisa estar agregado à percepção de liberdade. Nesse sentido, para eles, o tempo livre é o momento que permite que a própria pessoa faça escolhas sobre como irá aproveitá-lo, mesmo que alguns determinismos exerçam influência sobre elas.

A esses determinismos - sociais, culturais, políticos e econômicos - alguns pesquisadores dão grande ênfase (Munné & Codina, 2002; Pestana, Codina e Gil-Giménez, 2010; Camargo, 2003). Segundo eles, o lazer e os modos de uso do tempo não são necessariamente frutos de uma escolha livre; pelo contrário, a todo momento influências externas atuam na sua orientação. Essa visão dialoga com a Escola de Frankfurt, que desenvolveu ideias relacionando o tempo livre ao conceito de Indústria Cultural, através dos estudos de Theodor Adorno (2002).

Seguindo a lógica da falsa liberdade, Adorno afirma que “numa época de integração social sem precedentes, fica difícil estabelecer, de forma geral, o que resta nas pessoas, além do determinado pelas funções (p.62)”. Dessa forma, ele entende que dentro ou fora do trabalho, no tempo ocupado ou no tempo livre, as pessoas são sempre

direcionadas pelo que impera na sociedade. Assim, o modo como buscamos ocupar o nosso tempo disponível é uma consequência do nosso trabalho e do sistema ao qual fazemos parte.

Porém, para Munné e Codina (2002), Camargo (2003) e Pestana et al (2010), as diferentes situações cotidianas estão permeadas por influências contextuais de grau variado. Portanto, esses autores reconhecem que, apesar de as influências sempre se fazerem presentes, é possível avaliar quando o comportamento é heterocondicionado – realizado principalmente a partir de interferências externas – ou autocondicionado – praticado predominantemente de acordo com as vontades e necessidades do indivíduo.

Sobre o vínculo do lazer com o trabalho, Munné e Codina (2002) também se aproximam das proposições de Elias e Dunning (1992). Eliminando a ideia de relação opositiva entre eles ou de vínculo inerente, os autores afirmam que o lazer e o trabalho estabelecem uma ligação ambígua, em que algumas vezes um pode complementar o outro. Nesse ponto, eles retomam a nomenclatura de semilazer, proposta por Dumazedier (1979), referindo-se às atividades que, apesar de apresentarem um caráter de obrigação, possibilitam que o ritmo seja ditado pelo próprio indivíduo, e que a sua prática esteja relacionada ao prazer. Assim, em concordância com a literatura especializada, eles entendem que o semilazer é composto por atividades que conjugam lazer e trabalho e obrigação e liberdade (Bonato et al, 2012a)

Os estudos de Munné e Codina também são interessantes por reafirmarem o caráter histórico, cultural e acumulativo associado às práticas do lazer e ao uso do tempo livre. Segundo eles, as diversas manifestações desses fenômenos respondem ao espírito de cada época, aos valores e “desvalores” vigentes, e ao processo que permite que as manifestações atuais sejam o acúmulo das manifestações ocorridas em épocas anteriores (1992). Dessa forma, se ao longo dos séculos o lazer e o tempo livre simbolizaram sabedoria (Grécia antiga); descanso para o retorno ao trabalho (Roma antiga); comportamento ostentatório de posição social (Idade Média); vício altamente recriminado (ideologia puritana); e práticas de consumo (sociedade de massa), hoje eles são um pouco disso tudo, já que nenhuma das formas de ócio – ou de lazer - se perde, mas se acumula e se adapta a forma emergente (Munné & Codina, 2002).

Diante dessas constatações, fica claro o caráter complexo do lazer e do tempo livre, justificando porque as conceituações e definições desses objetos de estudo são tão

difíceis de serem delimitadas e, quando o são, não costumam ser consensuais. Seguindo essa ideia, Bonato, Sarriera e Wagner (2012a) afirmam que a diversidade de definições é consequência dos aspectos morais, religiosos, econômicos, sociais e - podemos acrescentar - históricos associados aos fenômenos. Assim, acreditamos que existem tantas definições de lazer e de tempo livre quantos são os autores que se dedicam a estudar esse tema (Waichman, 2008).

No entanto, a despeito da diversidade é possível reconhecer também certa tendência de direcionamento teórico assumido nos trabalhos brasileiros recentes. A partir de um levantamento bibliográfico realizado com estudos entre 1997 e 2006, Bonato et al (2012a) constataram que, de maneira geral, existe uma concordância nas pesquisas em considerar que o tempo livre é um momento liberado do trabalho e das obrigações, e que funciona como uma base temporal para a prática de atividades de lazer.

Essa definição tem funcionado como uma base conceitual para diversos estudos. Porém, como analisa Martins (2013), é inegável que dependendo da investigação, diferentes aspectos podem ser salientados. Por exemplo, Munné e Codina (2002) reforçam a necessidade de o tempo livre ser autocondicionado; Franch (2000) reitera a importância da incorporação de atividades aparentemente insignificantes como uma forma de aproveitamento desse tempo; Fitas, Freitas, Silva e Virella (2014), referindo-se aos jovens, estendem a interpretação do tempo livre, eliminando de sua conceituação apenas os momentos de aula; Martins, Lefevre, Lefevre e Oliveira (2012) contextualizam a temática à sociedade atual, e refletem sobre uma tendência de redução desse tempo e da liberdade de escolha associada a ele; e Sarriera et al (2007a), apoiados na literatura específica, enfatizam a potencialidade do tempo livre de promover o desenvolvimento pessoal, a integração social, a criatividade e a individualidade.

Sobre o lazer é possível afirmar que sua conceituação predominante é consequência do que se tem entendido por tempo livre; ou seja, o lazer refere-se às atividades prazerosas que os indivíduos optam por praticar durante um período considerado por eles como seu tempo livre (Munné & Codina, 1992; 2002; Brenner, Dayrell & Carrano, 2008). Partindo dessa ideia, verifica-se no fenômeno um caráter prático e concreto, que proporciona a possibilidade de busca por sua mensuração e classificação. Nesse sentido, Bonato et al (2012a) mencionam três tipos de

classificações para o lazer: a de Dumazedier, que divide as atividades entre artísticas, intelectuais, físicas, manuais e sociais; a que divide e organiza as atividades nas categorias esporte, recreação e cultura, conforme cita Camargo (2003); e a proposta por Formiga, Ayrosa e Dias (2005), que categoriza o lazer em hedonista (atividades de consumo e prazer imediato), lúdico (divertimento em geral) e instrutivo (que estimula o crescimento pessoal).

Contudo, faz-se necessário ressaltar que todas essas classificações devem ser consideradas principalmente para fins didáticos, já que na prática, sabemos que elas se interligam e variam de acordo com a percepção de quem a realiza. Além disso, como ressalta Martins (2013), é preciso considerar que essas classificações dificilmente contemplam as múltiplas variáveis relacionadas ao lazer, tais como o ambiente social, econômico e cultural, e os aspectos individuais, como gênero, idade, classe, etnia, gostos e estilo de vida. Dessa forma, esses fatores reforçam a necessidade de que ao longo das investigações se reconheça e se supere os limites das classificações teoricamente propostas, estando abertas, assim, às questões que se referem às particularidades de cada contexto.

Diante da variedade de conceituações e abordagens identificadas, assumimos a postura proposta por Waichman (2008) e por Martins (2013). Entendemos que as discussões expostas anteriormente dão bases substanciais para orientação de futuras análises, mas reconhecemos também que em cada nova investigação abre-se o leque para novas discussões, classificações e percepções dos fenômenos, já que as realidades particulares e contextuais podem ser fundamentais para a definição do lazer e do tempo livre de cada grupo.

Os estudos do lazer e do tempo livre de jovens

As vivências do lazer e os usos do tempo livre apresentam, como observado anteriormente, uma relação muito próxima com as práticas culturais, os valores vigentes e a organização social. Essa interligação possibilita-nos afirmar que o estudo dessas duas esferas da vida social depende da compreensão do contexto histórico em que elas se inserem, e das realidades particulares que compõem esse universo (Elias & Dunning, 1992; Marcassa, 2002; Marcellino, 1996). Ao mesmo tempo, considerando que as relações se estabelecem através de uma troca mútua, entendemos que o lazer e o tempo

livre também podem revelar diversos aspectos sobre a sociedade em que estão situados, e sobre os indivíduos que os vivenciam.

Assim, verifica-se que as investigações que têm como foco o lazer e o tempo livre devem estabelecer claras demarcações de tempo e espaço, possibilitando identificar em que contextos e sob quais circunstâncias os fenômenos observados estão amparados. Nesse sentido, Marcellino (2010) identifica uma tendência nos estudos sobre o tema que vai contra a universalidade e em direção à segmentação e à especialização.

Segundo o autor, os trabalhos recentes que investigam a temática do lazer e do tempo livre têm sido conduzidos a partir de delimitações que permitem uma compreensão mais aprofundada desses fenômenos. Para isso, são estabelecidos recortes através dos quais se especificam, por exemplo, faixas etárias, classes sociais, conteúdo das atividades de lazer e campo de conhecimento. Seguindo essa tendência, diversas pesquisas, assim como esta, têm focado seus estudos no lazer e no tempo livre exclusivamente de jovens (Martins, Trindade, Menandro & Nascimento, 2014; Bonato et al, 2012a; Sarriera et al, 2007a; Sarriera et al, 2007b; Franch, 2002).

A escolha por esses sujeitos deve-se, principalmente, a relação observada entre os dois fenômenos em questão e o desenvolvimento e a saúde psicossocial juvenil. A vivência do lazer e do tempo livre por jovens está estreitamente associada a sua constituição como indivíduos autônomos, sociais e que buscam a formação de identidade(s) e a socialização com seus pares (Coatsworth et al, 2005; Oliveira, 2006; Brenner, Dayrell & Carrano, 2008). Dessa forma, assim como Brenner et al (2008), entendemos que é principalmente nos tempos livres e nos momentos de lazer que os jovens constroem suas normas e expressões culturais, seus ritos, suas simbologias e seus modos de ser. Se por um lado há uma tendência moralizante e descrente que procura enxergar no tempo livre juvenil marginalidade e perda de tempo, continuamos com Brenner et al (2008) entendendo que esse tempo de liberdade e de menor controle exercido pelos adultos se apresenta aos jovens como algo positivo, ou melhor, como um campo potencial de descobertas, experimentações e aprendizagem das relações sociais e afetivas.

Agregado a isso, o recorte do tempo livre juvenil torna-se ainda mais interessante quando levamos em conta outras duas características muito frequentes entre

os jovens e essenciais para a prática do lazer: o tempo descompromissado e a progressiva independência. Considerando que a carga horária das obrigações juvenis costuma ser reduzida em comparação com as atividades do trabalho adulto, e que com o avançar da idade eles conquistam maior autonomia em relação aos pais e a outros responsáveis, pode-se afirmar que, de maneira geral, o lazer e o tempo livre estão muito próximos à realidade juvenil, e, assim, os estudos que focam nessa abordagem são inegavelmente relevantes e promissores.

O interesse acadêmico por essa delimitação também está associado às formas que os jovens se relacionam com o meio social, geram interferências nele e criam estratégias que permitem a interpretação do mundo ao seu redor. Como explica Peralva (2007), os jovens, diferentemente dos adultos, vivem em um mundo novo, cujas categorias de inteligibilidade eles mesmos ajudam a construir. Assim, interrogar sobre essas categorias - tais como o lazer e o tempo livre - permite não apenas melhorar nossa compreensão das referências desses grupos, mas também da nova sociedade que a todo momento é transformada e construída com a ajuda deles.

No entanto, o fato de haver um recorte comum entre diversas pesquisas, não significa que a temática seja sempre abordada pelo mesmo prisma. A diversidade pode ser percebida mesmo nos estudos que optam por tratar sobre o lazer e o tempo livre exclusivamente de jovens. Entre os enfoques adotados, destacamos, principalmente na área da Psicologia e das Ciências Sociais, o estabelecimento de relações entre os dois fenômenos em questão e o desenvolvimento humano (Pestana, Codina, Gil-Giménez, 2010; Martins, 2013); a qualidade de vida e o bem-estar (Gáspari & Schwartz, 2001; Trainor, Delfabbro, Anderson, Winefield, 2010; Sarriera, Paradiso, Abs, Soares, Silva, Fiuza, 2013); a saúde (Carvalho, Carlini-Cotrim, 1992; Abu-Omar, & Rütten, 2008); e a prática de atividades físicas (Birkeland, Torsheim & Wold, 2009). Na maioria das investigações, parte-se do pressuposto que as atividades de lazer e o tempo livre são fatores que podem proporcionar benefícios físicos, psicológicos e sociais; e, assim, as pesquisas buscam investigar diferentes formas de potencializar seus aproveitamentos (Munné e Codina, 2002; Martins, Lefevre, Lefevre, Oliveira, 2012).

Nessas mesmas áreas de conhecimento existem também muitos estudos que se debruçam sobre as consequências do mau uso do lazer e do tempo livre, tanto para os indivíduos quanto para as comunidades e a sociedade como um todo. Nesse sentido,

encontramos diferentes trabalhos que focam na investigação do lazer e do tempo livre em contextos social e economicamente prejudicados, tais como as periferias brasileiras (Peres, Bodsteins, Ramos, Marcondes, 2005; Biselli, 2006; Sarriera et al, 2007a; Sarriera, Tatim, Coelho & Bücken, 2007b; Andrade, C. P & Marcellino, 2011).

Embasados na premissa de que o lazer e o tempo livre são fundamentais para os jovens, diversos autores têm se empenhado em conhecer como se dá a prática e a compreensão do lazer e o uso e a percepção do tempo livre por jovens de periferia, e de que forma essas vivências os colocam em risco ou favorecem o seu desenvolvimento saudável. Assim, verificamos nesses estudos dois conceitos frequentemente ressaltados e utilizados, são eles: fatores de risco e fatores de proteção.

Contudo, Bonato et al (2012b) alertam sobre o perigo de se reduzir o lazer juvenil exclusivamente a esses fatores. Considerando a complexidade da fase da juventude, as múltiplas variáveis que intermedeiam as vivências e as práticas dos indivíduos, e a heterogeneidade que caracteriza a categoria dos jovens, entendemos, em conformidade com os autores, que os estudos do lazer e do tempo livre juvenil devem sempre buscar reconhecerem as multipossibilidades do campo, e estarem abertos para as diversidades e adversidades que envolvem esses fenômenos.

Outro alerta nesse sentido é feito por Brenner et al (2008) a fim de evitar que o lazer e o tempo livre sejam sempre retratados como recursos que podem atuar em favor da diminuição de violências e outras negatividades. Eles afirmam que a preocupação com o tempo livre da juventude não pode se resumir a busca de redução ou prevenção de danos, mas deve considerar as potencialidades impressas na vivência plural do tempo livre, do lazer e da cultura, como direitos plenos de cidadania, assim como garantem os Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ainda sobre as pesquisas que abordam a temática do lazer e do tempo, se a literatura internacional tem como foco sujeitos escolarizados e de classe média (Martins, 2013), no Brasil, seguindo a tendência dos estudos de juventude como um todo, dá-se destaque aos jovens em situações de vulnerabilidade social e risco. Por isso, os alertas expressos anteriormente, em especial o de Brenner et al (2008), são tão pertinentes de serem lembrados.

Os estudos brasileiros até então realizados nos dão alguns direcionamentos e informações básicas fundamentais para conduzirmos nossa investigação e analisarmos os dados por nós coletados. Mesmo que a maioria deles trate de uma realidade diferente da que optamos por estudar, eles nos dão dicas sobre com o que podemos nos deparar, sobre como devemos adaptar nossos olhares, e ainda nos instigam a verificar se as adversidades por eles encontradas se fazem diferentes das com que vivem os jovens de classe média. Nesse sentido, apresentaremos alguns dados obtidos por outras investigações e que de alguma forma nos auxiliaram a conduzir esta pesquisa.

Autores como Castro e Abramovay (2002); Sarriera et al (2007b); e Brenner et al (2008), observaram as reduzidas possibilidades de uso do tempo livre por jovens de classe popular, devido à precária infraestrutura oferecida pelo Estado e à ausência de seu apoio. Segundo dados de um levantamento nacional, Brenner et al (2008) afirmam que “nas médias e grandes cidades brasileiras, as periferias, os bairros populares, os morros e as favelas são verdadeiros desertos de equipamentos e instalações culturais (p. 32)”.

Por outro lado, em estudo realizado em uma comunidade periférica de Recife, Franch (2002) observou que, apesar da carência de infraestrutura, os jovens encontram maneiras diversificadas de aproveitarem o tempo livre, e de vivenciarem práticas que lhes proporcionam a socialização entre pares, o estabelecimento de vínculos com a comunidade e a satisfação característica do lazer. Segundo a autora, nesse contexto, a carência do Estado acarretou em duas consequências: no desenvolvimento positivo da autonomia dos jovens, que na maioria das vezes vivenciavam o lazer de forma espontânea; e na chegada de instituições organizadas, como a igreja, que procuravam suprir a falta de políticas públicas, promovendo modos formais e regulamentados de aproveitamento do tempo livre.

Outros aspectos recorrentes nas pesquisas sobre lazer e tempo livre de jovens é a influência exercida pelo gênero e pela idade na definição de seus usos. A desigualdade de gênero foi encontrada em diversas investigações que revelaram que os meninos tendem a se envolver mais com atividades esportivas e a ocupar mais frequentemente os espaços públicos; enquanto as meninas costumam realizar atividades de caráter intelectual e cultural, e que são praticadas na maioria das vezes em locais reservados e

próximo ao ambiente familiar (Franch, 2002; Brenner et al, 2008; Pfeifer, Martins & Santos, 2010; Bonato et al, 2012a; Martins, 2013).

Quanto à faixa etária, Sarriera et al (2007a) identificaram que, para a sua amostra - adolescentes escolarizados de classe popular -, a percepção de liberdade do tempo livre tende a aumentar a medida que os adolescentes crescem e conquistam maior independência. Nesse sentido, outras investigações evidenciaram, de forma complementar a esses dados, a tendência de mudança nas práticas de lazer de acordo com o grupo etário estudado (Esculcas & Mota, 2005; Brenner et al, 2008).

Outra variável de extrema relevância para os estudos do lazer é a realidade socioeconômica. No Brasil, onde a diversidade e a desigualdade se fazem fortemente presentes, desconsiderar fatores econômicos e contextos sociais torna-se bastante perigoso. Nesse sentido, Brenner et al (2008) afirmam que os jovens brasileiros ocupam o tempo livre de forma muito variada e sob condições bastante desiguais. Por isso, para eles, o contexto socioeconômico deve ser conjugado como chave analítica, para se compreender a complexidade sociocultural do ser jovem nas diferentes regiões do País.

Com este objetivo o estudo de Pfeifer et al (2010) propõe uma comparação entre 37 jovens estudantes de uma escola pública, localizada em contexto de baixa renda, e 37 jovens de escola particular inseridos em um ambiente predominantemente de classe alta, localizadas no interior de São Paulo. Nessa investigação, Pfeifer et al (2010) afirmam não terem encontrado diferenças significativas entre sua amostra sobre as atividades de lazer consideradas pelos participantes como importantes. Porém, em uma segunda etapa do estudo, fazendo as comparações levando em consideração a variável gênero, as autoras identificaram diferenças significativas relacionadas a algumas respostas das jovens de sexo feminino. Segundo a pesquisa, houve grande discrepância entre as estudantes de diferentes contextos quanto à atividade de leitura e ao uso da internet para pesquisas pessoais – consideradas relevantes para a maioria das jovens de escola particular, mas pouco mencionadas pelo outro grupo de participantes -, e também quanto ao ato de namorar/ paquerar e usar a internet para conversar em chats e em uma rede social – que foram muito mencionados pelas alunas de escola pública, mas pouco apontados pelas outras estudantes. Assim, esses dados levam a crer que os gostos e os

hábitos de ocupação do tempo livre apresentam algumas diferenças entre jovens de classe popular e jovens de classe média e alta.

Além da diversidade socioeconômica, outras investigações ainda apontam para desigualdades geográficas e sociais dentro de um mesmo país (Brenner et al, 2008) ou em países diferentes (Coastworth et al, 2005). Brenner et al (2008), a partir da análise de alguns dados da pesquisa Perfil da Juventude Brasileira - realizada de forma quantitativa com milhares de brasileiros em diferentes regiões do país -, verificaram que, em relação a participação em projetos culturais, há grande desigualdade. Segundo os autores, 88% dos jovens participantes informaram nunca ter participado de algum desses projetos. No entanto, quando a amostra considera apenas os moradores do meio rural, o índice sobe para 94%. Além disso, a proporção entre os jovens das capitais e do interior que tiveram acesso a esse tipo de projetos também é bastante discrepante. Enquanto 17% dos moradores das capitais afirmam ter participado de algum tipo de projeto cultural, somente 8% dos jovens do interior afirmam ter vivido experiência semelhante. Para além das desigualdades observadas, fazemos também uma ressalva ao teor dos dados apresentados, que relevam a extrema escassez de projetos culturais voltados para os jovens brasileiros como um todo.

A partir desse mesmo estudo, também é possível ter uma ideia sobre como se dá a ocupação do tempo livre pelos jovens no nosso país. De acordo com as análises de Brenner et al (2008), a primeira opção de atividades de ocupação do tempo disponível em finais de semana relaciona-se com *atividades de lazer e entretenimento* (45%). Destas, destacam-se as atividades: sair com os amigos (6%); namorar (5%); passear (5%); sair para dançar (3%); e ir ao shopping (2%). O segundo tipo de atividades mais citadas para a ocupação desse tempo livre são aquelas que se realiza *dentro de casa* (22%). Nesta categoria, destacam-se as atividades de ver televisão (10%), ouvir música (4%) e ficar descansando (3%). A terceira opção mais indicada pelos participantes do estudo foi a prática de *atividades esportivas* (18%).

Entre as investigações que se aproximam dos objetivos traçados para o segundo estudo desta dissertação, destacamos as realizadas por Sarriera et al (2007a), Martins, Trindade, Menandro e Nascimento (2014b) e Martins, Brasileiro e Francileudo (2014a). Apesar das particularidades de cada pesquisa, assim como este estudo, todas elas

buscaram identificar sentidos, significados ou representações sociais de lazer e tempo livre, a partir dos discursos dos próprios jovens.

Com esse direcionamento e tendo em sua amostra jovens de classe popular, Sarriera et al (2007a) verificou que os participantes da pesquisa foram capazes de dar significado ao tempo livre, mas sem que isso representasse uma relação exatamente direta entre esses significados e suas práticas. Ou seja, nem sempre as crenças e as percepções verificadas sobre o tempo livre condizia com as atitudes diante desse tempo. A conclusão a que chegaram os autores é que os jovens investigados apresentam uma visão de que a temática do tempo livre é complexa, de que este tempo necessariamente precisa ser percebido como liberdade de escolha, e que ele está em oposição às atividades de caráter obrigatório, no caso, a escola.

Além disso, os autores também identificaram a importância do grupo de amigos para a vivência positiva do tempo livre. De acordo com os resultados, o grupo de amigos proporciona grande satisfação e lazer, fazendo com que a atividade praticada durante o momento receba importância secundária (Sarriera et al, 2007a). Sobre a significação do tempo livre, a pesquisa também revelou que para os jovens participantes ele é entendido a partir de um caráter temporal – mais precisamente representado pelos finais de semana e férias -, e que a falta de atividades para sua ocupação pode proporcionar tédio e a sensação de tempo perdido. Outra função conferida a esse tempo pelos jovens foi a compensação do cansaço do dia a dia. Assim, eles indicaram que tempo livre também pode ser usado para promover o descanso físico e mental (Sarriera et al, 2007a).

Investigação conduzida por Matins et al (2014b), com estudantes do ensino médio de um instituto federal, verificou que as representações sociais de lazer para seus participantes estão essencialmente apoiadas em dois fatores: a convivência com amigos e o consumo. A verificação da estreita relação entre o lazer e a cultura do consumo levou as autoras a pontuarem algumas críticas e reflexões, a fim de questionar os possíveis malefícios provocados por essa influência para a vivência do lazer juvenil.

O tempo livre e o ócio também foram percebidos como momentos de grande importância, mas pouco presentes na vida de universitários da cidade de Fortaleza. De acordo eles, em estudo conduzido por Martins et al (2014a), as atividades de lazer mais realizadas são ver televisão e usar o computador, o que tem proporcionado baixo grau

de satisfação. Para os participantes, os dois fatores que mais interferem negativamente na realização das atividades de lazer de seu interesse é a falta de tempo disponível e a condição financeira. Esse último fator leva os autores a fazerem interpretações semelhantes às de Martins et al (2014b), apontando para uma forte ligação entre o tempo livre, o lazer e a prática do consumo, e questionando os valores atualmente vigentes em relação a esse ponto.

A Teoria das Representações Sociais e o Lazer e o Tempo Livre

O estudo do lazer e do tempo livre transita por diversas áreas do conhecimento científico. Se há alguns anos a Educação Física (Mascarenhas, 2003; Esculcas & Mota, 2005; Almeida & Gutierrez, 2011) e a Sociologia (Dumazedier, 1979; Elias & Dunning, 1992; Félix, 2003; Riveiro & Gómez, 2012) concentravam significativamente as produções bibliográficas sobre o tema; aos poucos, a Psicologia (Sarriera et al, 2012a; Bonato et al, 2012b; Martins, Trindade, Menandro & Nascimento 2014; Nunes, Pires, Azevedo & Hutz, 2014) a Antropologia (Borelli, 2000; Franch, 2000) a Educação (Salazar, 1997; Marcassa, 2002; Rosa, 2006) e a Saúde (Salles-Costa, Heilborn, Werneck, Faerstein & Lopes, 2003; Brenner, Dayrell & Carrano, 2008) também passaram a reconhecer a relevância do assunto e a contribuir para o desenvolvimento das pesquisas sobre ele.

Uma avaliação das produções recentes nos mostra que de maneira geral as investigações realizadas têm buscado, essencialmente, entender o lazer e o tempo livre no contexto da contemporaneidade; verificar de que modo eles se relacionam com a formação, o desenvolvimento e a saúde dos indivíduos; e promover articulações e comparações entre eles e as sociedades de tempos anteriores, ou de culturas distintas. Optando por algumas dessas diretrizes, nossa investigação, amparada em uma perspectiva da Psicologia Social, buscou verificar e entender as dinâmicas que alguns jovens de classe média estabelecem com o lazer e o tempo livre, a fim de conhecer melhor esses jovens, entender a lógica que os ampara para a vivência desses dois fenômenos e, indiretamente, avaliar os pontos positivos e negativos consequentes do modo como essa relação se estabelece no período atual.

Para o alcance desses objetivos, optamos pelo uso da Teoria das Representações Sociais, uma abordagem proposta por Serge Moscovici (2003), pensada por diversos outros pesquisadores (Jodelet, 2001; Abric, 2001; Sá, 2002; Almeida, 2005; Trindade et al, 2011) e que tem se mostrado consistente e eficaz para identificar e explicar ideias e práticas grupais, permitindo uma melhor compreensão acerca de objetos, de atores sociais e da própria sociedade. A articulação entre a Teoria das Representações Sociais e a temática do lazer e do tempo livre também já foi realizada anteriormente e de

maneira satisfatória, como demonstraram as investigações de Martins et al (2014b) e de Borini & Cintra (2002).

A Teoria das Representações Sociais foi proposta na Europa, em meados do Século XX, em uma época na qual a Psicologia Social se apresentava como uma disciplina questionável, controversa e que demonstrava pouca relevância social e refinamento metodológico. Nesse contexto, também chamado de crise da Psicologia Social, alguns estudiosos buscavam promover uma mudança paradigmática na disciplina, propondo que ao invés de priorizar os processos cognitivos e as investigações individualizantes, a Psicologia Social deveria se posicionar na fronteira entre a Psicologia e a Sociologia, conferindo destaque aos processos sociais, às regras que regem o pensamento social, aos comportamentos coletivos e às posturas crítica e ativa frente às práticas do cotidiano (Bernardes, 2011; Farr, 1995; Sá, 1998; Sá, 2002; Abric, 2001; Palmonari & Cerrato, 2011).

Assim, a Teoria das Representações Sociais - entendendo o homem como um ser social, ativo e com plenas possibilidades de interferir no seu contexto de vivência, mas que também se constitui através dele - foi uma das importantes contribuições teóricas para o fortalecimento dessa nova Psicologia Social, e para o alcance da relevância que a disciplina assumiu nos tempos atuais (Bernardes, 2011; Farr, 1995; Palmonari & Cerrato, 2011). A partir da teoria, no livro *La psychanalyse, son image et son public*, Moscovici (2003) esclarece como os atores sociais constroem, processam, organizam as informações ao seu redor, e elaboram uma realidade própria, simbólica e compartilhada, que os permitem compreender o seu ambiente cotidiano, comunicar-se entre si e orientar suas ações (Wachelke, 2009; Sá, 1998).

A proposta das representações sociais surge como uma evolução do conceito de representações coletivas, descrito anos anteriores por Durkheim e utilizado como inspiração por Moscovici (2003). As representações coletivas se referiam a um tipo de mecanismo explicativo, irreduzível e estático, que seria produzido socialmente e imposto aos indivíduos, tais como as tradições, os mitos e os dogmas religiosos (Vala, 2004). As representações sociais, por sua vez, foram pensadas por Moscovici (2003) como um fenômeno típico das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela mobilidade, pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações e pelo forte desenvolvimento da ciência (Jodelet, 2001). Nesse sentido, elas se referem a um

conhecimento do senso comum, que inserido no contexto social atual não tem tempo e nem condições para se sedimentar, permanecer imutável e, conseqüentemente, tornar-se uma tradição (Vala & Castro, 2013). Portanto, diferentemente das representações coletivas, as representações sociais são dinâmicas, vivas, constituem-se através das interações sociais cotidianas e, sempre ativas, agem constantemente no ambiente da vida social.

A dinamicidade das representações sociais é o que possibilita que elas sofram modificações e se adequem às realidades de cada momento. No entanto, é preciso ressaltar que elas também embasam crenças e comportamentos dos indivíduos, e, nesse sentido, apresentam concomitantemente um caráter rígido e resistente às mudanças. Assim, Moscovici (2003) explica que as representações sociais são um tipo de saber, que ao mesmo tempo em que é dinâmico e está suscetível a mudanças, é também construído no decurso do tempo e passado de geração a geração.

O conhecimento a que se referem as representações sociais difere daquele que chamamos de conhecimento científico. De acordo com Moscovici (2003), enquanto a ciência se encontra em um universo reificado, no qual predominam a objetividade, o rigor lógico e metodológico e o pensamento erudito; as representações sociais fazem parte do universo consensual, aquele que se forma a partir da interação social, que é responsável por possibilitar a comunicação entre os indivíduos, e que pode seguir uma lógica paradoxal e ambígua, mas que está diretamente associado aos valores, às ideologias e às culturas vigentes.

Dessa forma, as representações sociais devem ser entendidas como um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originados na vida diária, e que equivalem aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais. Sendo elas a versão contemporânea do senso comum, as representações possibilitam que os indivíduos interpretem de forma simples e segura a complexidade do mundo moderno e as excessivas informações a que estão frequentemente expostos (Moscovici, 1978).

Vala (2004) e Jodelet (2001) ainda lembram que as representações possuem um duplo caráter: ao mesmo tempo em que são o produto de um processo que envolve fatores sociocognitivos e simbólicos, elas também se referem a esse próprio processo, ou seja, ao fenômeno por si mesmo que se apropria da realidade exterior ao pensamento e elabora uma nova realidade. Dessa forma, Oliveira e Martins (2014) sinalizam que um

dos principais desafios ao se estudar representações sociais é conseguir dar conta desse duplo caráter – produto e processo -, entendendo de que maneira as representações sociais se formam e qual o resultado dessa formação.

No entanto, as investigações sobre representações sociais também devem assumir um segundo cuidado: sempre situar o contexto em que se insere a pesquisa e a quem essas representações se referem. Tal articulação faz-se necessária, uma vez que as representações sempre exprimem uma relação entre sujeitos e um objeto, e, portanto, sobre o modo como uma realidade prática é interpretada e assimilada por um determinado grupo de pessoas, a partir de um processo que envolve construção, modelização e simbolização (Vala, 2004).

Apesar da considerável dificuldade de se conceituar as representações sociais e de abarcar todas as suas especificidades, de acordo com Arruda (2002), a definição proposta por Denise Jodelet (2001) apresenta uma forte consensualidade entre os pesquisadores. Jodelet (2001) afirma que as representações sociais são um tipo de conhecimento criado e compartilhado por indivíduos de um mesmo grupo, e que tem como função essencial construir uma realidade que seja comum a esse conjunto social e facilmente compreendida por eles. Portanto, segundo esta autora, devemos entender que as representações sociais são criadas pelos próprios indivíduos em suas relações sociais, formando uma realidade simbólica compartilhada por eles mesmos, com o objetivo de explicar o mundo em que vivem e de lidar de uma maneira mais fácil com a realidade objetiva.

Dessa forma, a função essencial das representações sociais é tornar o estranho, o diferente e o novo em algo assimilável e de fácil compreensão (Moscovici, 2003). Esse processo, que resulta na construção de uma realidade simbólica, ocorre psicossocialmente, ou seja, através de processos cognitivos que atuam de forma conjunta à aprendizagem histórico-social prévia dos indivíduos, possibilitando que a novidade e o não-familiar sejam incorporados a uma estrutura de conhecimento prévia, já dotada de estabilidade e que segue os modelos e padrões sociais vigentes (Moscovici, 2003; Jodelet, 2001; Wachelke & Camargo, 2007). Assim, as representações “restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos” (Moscovici, 2003, p. 52).

Em se tratando da elaboração de uma nova realidade, a palavra representação conforme adotada na teoria deve ser entendida como algo que deixa de ser igual, copiado e passa a ser reconstituído, retocado, modificado (Moscovici, 1978). Dessa forma, as representações sociais atuam assumindo o lugar do objeto em si e representando-o a partir de um novo texto; ou melhor, a partir de uma realidade que não mais se refere à realidade objetiva, mas à visão dos próprios sujeitos e, assim, à realidade simbólica.

Esse processo de familiarização dos objetos representados assume extrema importância para os atores sociais e para sua relação com o mundo. É através dele que as pessoas obtêm maior segurança e estabilidade, de modo a sentirem-se em casa, a salvo de riscos, atritos ou conflitos (Moscovici, 2003). A preferência dos indivíduos pelo que é conhecido, em detrimento ao que lhes é novo e diferente, está no fato de que o estranho costuma vir acompanhado de perturbação, desconfianças e do medo da perda dos referenciais. Assim, por tudo isso o processo de familiarização é tão fundamental, e faz com que as representações sociais sejam consideradas tão importantes de serem compreendidas e estudadas.

Todavia, a transformação do estranho em algo familiar não deve ser entendida como a única função das representações sociais. Na verdade, como consequência e reforço desse processo, Abric (2001) descreve outras quatro (sub)funções: a de saber; de identidade; de orientação de práticas; e de justificação de comportamento. Segundo o autor, a *função de saber* refere-se à capacidade cognitiva das representações de possibilitar às pessoas entender e explicar a realidade. Por outro lado, em se tratando de um saber socialmente elaborado e partilhado (Jodelet, 2001), as representações também proporcionam a identificação e a manutenção das especificidades de cada grupo, em uma atividade que Abric (2001) reconhece como a *função identitária* das representações sociais. A terceira função, a de *orientação de práticas*, é descrita como a habilidade que as representações possuem de produzir antecipações e expectativas a respeito das ideias e dos objetos representados, de modo que o processo de representação social acaba orientando a forma como os atores sociais se comportam, bem como constituem suas práticas sociais. Por último, como consequência da função anterior, a *justificação de comportamentos* refere-se à forma como as representações sociais facilitam a interpretação por parte das pessoas dos comportamentos e ações que elas adotam em determinadas situações, possibilitando que elas lidem da melhor forma

possível com seus próprios atos e práticas. Essas ideias descritas por Abric (1998; 2001) seguem as mesmas diretrizes explicitadas por Moscovici (2003). Segundo ele, o primeiro pensador da teoria, as representações sociais são entidades modeladoras do pensamento, orientadoras e justificadoras de comportamentos e práticas e propiciadoras da comunicação e da interação humana.

Quanto à formação das representações sociais, deve-se considerar que elas se constituem a partir de dois processos fundamentais que estão intrinsecamente ligados entre si: a ancoragem e a objetivação (Moscovici, 2003). A ancoragem acontece através da integração cognitiva de uma informação ou de um objeto desconhecido em um conjunto de saber preexistente (Almeida, 2005). Assim, é através dela que podemos dar sentido e significado a algo estranho e não-familiar, a partir de outros conhecimentos já existentes, organizados e categorizados de acordo com a forma de pensar previamente estabelecida e estruturada. Trindade, Santos e Almeida (2011) explicam esse processo ao afirmar que

A ancoragem permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando e classificando-o em função dos laços que este objeto mantém com a sua inserção social. Assim, um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes (Trindade et al, 2011, p. 110).

A objetivação, por sua vez, consiste no processo que torna uma ideia abstrata em algo concreto e visível. Isso quer dizer que a ela confere materialidade e, assim, refere-se à face figurativa da interpretação de um objeto ou de uma ideia que até então eram desconhecidos ou estranhos. Esse processo conseqüentemente acarreta na simplificação do objeto, tornando-o menos complexo e informativo e mais claro e compreensível. Pode-se dizer que na objetivação “trata-se de privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as, dissociando-as de seu contexto original de produção e associando-as ao contexto imagético do sujeito ou do grupo” (Trindade et al, 2011, p.109-110).

Entender as representações sociais e os processos de ancoragem e objetivação, e tomar consciência de que eles existem e que provocam significativas conseqüências na vida dos indivíduos é uma das principais proposições com finalidade prática de Moscovici (2003). O autor explicita essa ideia ao afirmar que:

Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. (Moscovici, 2003, p.35)

Portanto, conhecer as representações sociais é uma das formas de entender os próprios atores sociais e a sociedade na qual eles se inserem, e identificar algumas das influências e dos condicionamentos aos quais estão submetidos, sempre reforçando seu caráter de seres ativos e fundamentalmente sociais.

Abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais

Um aporte teórico importante para a compreensão das representações sociais e para o alcance dos objetivos pautados para esta pesquisa é a Teoria do Núcleo Central; uma teoria da abordagem estrutural das representações sociais, que surgiu na França, entre as décadas de 1970 e 1980 com o grupo de pesquisa de Provence, e que tem como um dos principais representantes e contribuintes para a sua constituição e evolução teórica o pesquisador Jean-Claude Abric (Jodelet, 2001; Wachelke, 2012).

A abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais, que no Brasil tornou-se uma das principais escolas dentro da grande teoria de Moscovici (Jodelet, 2011), ganhou relevância ao permitir um “refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais” (Sá, 2002, p. 52), garantindo maior concretização e esquematização das ideias originalmente propostas por Moscovici (1978; 2003).

A teoria em questão propõe essencialmente que as representações são constituídas internamente por elementos representacionais organizados em dois sistemas: o central e o periférico (Abric, 1998, 2001; Wachelke, 2012). O sistema central consiste em um núcleo responsável por abrigar os elementos da representação mais rígidos, estáveis, resistentes às mudanças, compartilhados pelos indivíduos de um mesmo grupo e que refletem ideias e opiniões construídas ao longo do tempo e embasadas em fatores culturais, normativos e ideológicos (Abric, 1998; 2001; Brasil, Trindade, Menandro, Drago, Livramento, Ceotto, Vargas, Freitas & Cortez, 2012;

Sobrinho, 2012). Dessa forma, o núcleo central caracteriza-se por ser a face histórica, social, coletiva, ideológica e pouco flexível e mutável das representações sociais.

Ainda sobre esse núcleo é preciso ressaltar o papel fundamental que ele exerce na dinâmica das representações. Os poucos elementos-chave que o compõem são responsáveis por garantir o significado global das representações sociais, de modo que a distinção de uma representação para outra possa se dar exclusivamente a partir da verificação dos elementos presentes ou não no núcleo de cada uma delas. Isso significa que as transformações que eventualmente acontecem no conteúdo constitutivo do núcleo central provocam uma transformação na própria representação, conferindo a ela um sentido completamente novo (Abric, 2001; Wachelke, 2012; Sobrinho, 2012). Assim, considerando que duas formações representacionais só podem constituir uma mesma representação se necessariamente apresentarem núcleos centrais iguais (Abric, 2001), Telles e Sá (2012) reforçam que o que determina as semelhanças e as diferenças entre duas representações sociais é a organização de seu conteúdo interno e a centralidade de alguns elementos.

Por outro lado, o sistema periférico caracteriza-se por representar a face dinâmica das representações sociais. Ele, ao contrário do núcleo do central, é constituído por elementos flexíveis, que conversam e negociam com o contexto e as relações cotidianas, e que apresentam um caráter mais próximo ao individual que o coletivo. Esse sistema deve ser entendido como a interface entre o núcleo central e a realidade concreta; aquele que desempenha papel fundamental para a proteção desse núcleo, para a adequação às mudanças contextuais e para a manutenção da segurança dos indivíduos, frente às contradições de seus pensamentos e comportamentos nas situações da vida cotidiana (Abric, 2001).

Sendo assim, o sistema periférico é formado por ideias que se originam primordialmente de experiências individuais e contextuais, não sendo, portanto, um pensamento homogêneo ou hegemônico dentro de um determinado grupo. Nesse sentido, Abric (1998, 2001) afirma que seus elementos falam do presente, do que é vivido pelo sujeito e, assim, podem ser considerados como os elementos mais acessíveis e concretos de uma representação social.

No entanto, apesar das diferenças entre o sistema central e o periférico, é preciso entender que eles apresentam funções complementares entre si. De acordo com o Abric

(1998), as representações e seus dois sistemas funcionam exatamente como uma entidade, na qual cada parte tem um papel específico e complementar ao da outra. Sobre essa questão, Telles e Sá (2012) explicam que

Enquanto o sistema central garante a homogeneidade de conteúdos da representação, a partir da estabilidade e rigidez dos seus elementos, a heterogeneidade do sistema periférico (...) garante a mobilidade e a flexibilidade dos elementos que configuram a realidade compartilhada, podendo apontar possíveis modificações nas relações e nas práticas sociais do grupo (p.18).

É nesse ponto que Sá (2002) ressalva a importância da abordagem estrutural e das contribuições de Abric (1998; 2001) para o refinamento conceitual das representações sociais, e conseqüentemente para o desenvolvimento das outras escolas de estudo das representações. Para Sá (2002), foi a proposição da existência dos dois sistemas internos que permitiu esclarecer como as representações sociais conseguem abarcar aspectos a princípio tão contraditórios entre si; ou seja, como elas podem ser coletivas, rígidas, culturais e ideológicas, mesmo sendo individuais, flexíveis, mutáveis e adaptáveis aos contextos e às situações imediatas.

Em termos teóricos e metodológicos, a teoria de Abric (1998; 2001) também possibilitou que as pesquisas fossem além da identificação dos elementos constituintes de uma representação social. Através dela, tornou-se possível entender a organização interna das representações, e identificar os elementos que são hegemônicos e consensuais para um grupo e os que apresentam menor relevância ou se fazem presentes apenas nas representações sociais de alguns sujeitos. A abordagem estrutural também permitiu evidenciar o movimento histórico de uma representação social. Com a identificação do conteúdo do núcleo central e o do sistema periférico, tornou-se possível reconhecer nas representações as ideias tradicionais e originárias de outras gerações, as novas opiniões e percepções que começam a emergir e o possível percurso que guiará as representações ao longo do tempo – já que é plenamente possível que elementos do núcleo central passem para o sistema periférico, e vice versa.

Nesse sentido, entendendo que o lazer e o tempo livre são esferas da vida social inseridas e construídas nos convívios dos atores sociais, e que refletem e moldam a sociedade e a história, acreditamos que a Teoria do Núcleo Central apresenta-se como uma abordagem teórica relevante e propícia para o embasamento desta investigação.

Além disso, sendo o nosso objetivo conhecer e compreender as representações sociais, possibilitando que futuramente intervenções possam ser realizadas a fim de melhorar a relação dos jovens com esses fenômenos, entendemos que a escola que adotamos configura-se como a mais propícia para o alcance daquilo que desde o início buscamos.

A escolha pelo uso da Teoria das Representações Sociais - que se deu de forma anterior a definição da abordagem estrutural - considerou que sendo as representações formadas e carregadas pelos conteúdos midiáticos, pelas condutas, práticas e relações sociais (Jodelet, 2001), o momento atual oferece material suficiente para que se elabore um estudo sobre lazer e tempo livre a partir desse aporte teórico. Como lembra Marcellino (1996), na sociedade contemporânea, a palavra lazer se popularizou e passou a ser utilizada em diferentes contextos e com múltiplos sentidos. Atualmente, é comum ver o lazer mencionado em reivindicações de moradores, em anúncios de imobiliárias, em propostas de candidatos a cargos públicos, em títulos de revistas e em outras diversas situações da vida cotidiana.

Além disso, ao longo da história, o lazer e tempo livre também desempenharam diferentes papéis na sociedade. Eles foram responsáveis por motivar reivindicações de redução das jornadas de trabalho (Lafargue, 1999); foram considerados como tempo e espaço de lutas de classe (Gramsci, 1979 apud Pinto, 2004); foram apontados como protagonistas de um novo estilo de vida a ser buscado (De Masi, 2000; Aquino & Martins, 2007); e, cada vez mais, têm sido vistos como foco de políticas públicas (Sposito & Carrano, 2003) e têm se aproximado de questões que envolvem o desenvolvimento humano (Barros, Coscarelli, Coutinho, & Fonseca, 2002; Castro & Abramovay, 2002; Pondé & Caroso, 2003).

Assim, toda a multiplicidade de sentidos conferidos ao lazer e ao tempo livre - hoje e ao longo dos séculos - foi o que despertou o nosso interesse em buscar entender o lazer e o tempo livre de jovens de classe média sob esse aspecto, ou seja, de identificar as representações sociais que se formaram sobre eles no que se refere a esse grupo, e entender de que modo elas estão estruturalmente organizadas, orientando seus comportamentos, práticas e relações sociais.

Estudo 1: Conhecendo Jovens de Classe Média

Objetivos

Objetivo geral

O objetivo geral do Estudo 1 foi caracterizar práticas cotidianas de jovens de classe média, estudantes de Vitória, Espírito Santo, e identificar como eles vivenciam o lazer e o tempo livre, levando em consideração tanto aspectos pessoais quanto contextuais.

Objetivos específicos

- Conhecer as características sociodemográficas de jovens de classe média estudantes de Vitória;
- Verificar como se dá a utilização do tempo livre por esses jovens;
- Verificar o seu acesso a bens tecnológicos e de entretenimento;
- Procurar e analisar relações entre as características pessoais e contextuais e os estilos de vida e a ocupação do tempo livre por eles.

Método

Nesta investigação utilizamos o método quantitativo descritivo, que tem como finalidade possibilitar a identificação de informações objetivas, descrever ações, padrões característicos ou mesmo estabelecer correlações entre variáveis (Biasoli-Alves, 1998). Segundo Richardson (2012), esse método caracteriza-se por buscar garantir a precisão dos resultados, e costuma ser utilizado em pesquisas que têm como objetivo descobrir as características de um fenômeno, tendo como objeto de estudo uma situação um grupo ou até mesmo um indivíduo.

Nesta pesquisa, especificamente, o método foi empregado a fim de identificar alguns aspectos característicos de determinados jovens de classe média, e de buscar relações entre os padrões encontrados e alguns aspectos contextuais e pessoais previamente definidos.

Participantes

Participaram do estudo 270 estudantes de três escolas localizadas na cidade de Vitória, Espírito Santo. A amostra foi composta por jovens de ambos os sexos - sendo 152 (57,1%) do sexo feminino e 118 (42,9%) do sexo masculino -, com idades entre 14 e 19 anos ($M=15,86$; $DP=0,98$), estudantes do primeiro, segundo ou terceiro ano do ensino médio, e que se autodeclararam como pertencentes à classe média.

Como o objetivo do estudo foi investigar jovens de uma classe socioeconômica específica, a busca por participantes se deu somente em escolas particulares da capital e no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus de Vitória, que por apresentar um processo seletivo para entrada dos discentes, acaba realizando indiretamente uma seleção econômica entre eles. No entanto, pela dificuldade de se obter autorização de instituições aleatoriamente escolhidas para a realização da coleta de dados, a amostra assumiu um caráter de conveniência, sendo formada por estudantes das escolas que aceitaram receber a pesquisa, dentre as quais duas eram de caráter privado e uma de caráter público, o próprio IFES.

Instrumento

A pesquisa utilizou como instrumento para a coleta de dados parte do Questionário da Juventude Brasileira (Versão Fase II, Dell'aglio, Koller, Cerqueira-Santos & Colaço, 2011 – Apêndice A), desenvolvido para a segunda etapa do Estudo Nacional sobre Fatores de Risco e Proteção na Juventude Brasileira, pelo Grupo de Trabalho “Juventude, Resiliência e Vulnerabilidade” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

O Questionário da Juventude Brasileira foi escolhido como instrumento base para a investigação devido ao êxito que obteve em levantar informações sobre os jovens em diversas pesquisas anteriores (Tronco & Dell'Aglio, 2012; Zappe, Junior, Dell'Aglio, & Sarriera, 2013), inclusive sobre lazer e tempo livre (Martins, 2013). Todavia, o instrumento que originalmente contempla 77 questões, de múltipla escolha ou em formato Likert, foi adaptado aos objetivos da pesquisa e aplicado com um total de 30 perguntas, sobre fatores sociodemográficos, práticas pessoais, características contextuais, atividades de lazer, ocupação do tempo livre e acesso a bens culturais e tecnológicos. As questões aqui utilizadas são as mesmas daquelas analisadas por

Martins (2013) no estudo com jovens de classe popular, o qual tomamos como referência para orientação deste estudo.

Dentre as variáveis investigadas, faz-se necessário que algumas sejam apresentadas de forma minuciosa. Assim, organizamo-las em dois grupos, unindo as que se referem às características pessoais e as que estão vinculadas às características contextuais.

Variáveis pessoais

Autoestima: avaliada a partir da Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) - adaptada por Reppold e Hutz (2002) - com dez questões que consideraram aspectos positivos (“eu acho que tenho muito boas qualidades”) e negativos (“às vezes, eu me sinto inútil”) do autovalor. Este instrumento apresenta opções de respostas que variam de 1 (nunca) a 5 (sempre).

Autoeficácia: avaliada através da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (Schwarzer & Jerusalem, 1995, adaptada por Teixeira & Dias, 2005), investiga a percepção de competência pessoal através de dez itens, tais como: “se estou com problemas, geralmente encontro uma saída” e “tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos”. As opções de resposta da escala variam de 1 a 4, referindo-se respectivamente à: 1) Não é verdade a meu respeito; 2) É dificilmente verdade a meu respeito; 3) É moderadamente verdade a meu respeito; e 4) É totalmente verdade a meu respeito.

Perspectivas de futuro: Investigadas a partir de nove itens que questionam sobre a possibilidade dos jovens de concluir etapas e seguir conquistando objetivos no futuro. O instrumento questiona, por exemplo, sobre as chances de conclusão do ensino médio, de ingressar na faculdade, de constituir família, entre outras. As respostas variam de 1 (chances muito baixas) a 5 (chances muito altas). O formato aqui utilizado tem como base o instrumento proposto por Gunther e Gunther (1998).

Variáveis contextuais:

Percepção acerca do ambiente familiar: investigada a partir de quinze 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 equivalente à “discordo totalmente” e 5 à “concordo totalmente”.

Conectividade à escola: avaliada através de sete itens em formato Likert, com respostas que também variam de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Entre as questões estão itens como “eu me sinto bem quando estou na escola”; “posso contar com meus professores” e ainda “confio nos colegas da escola”.

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

Coleta de dados

A coleta ocorreu de forma coletiva, nas próprias escolas, com a autorização prévia de seus representantes, o consentimento formal dos pais, o assentimento dos jovens e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo. O instrumento foi aplicado pela pesquisadora, sempre acompanhada de uma assistente treinada, nos dias agendados – entre o período de maio a julho de 2014 – e com duração média de 40 minutos.

Antes do início de cada coleta, o estudo foi brevemente apresentado, as dúvidas esclarecidas e as orientações para participação reforçadas, assim como o caráter voluntário da investigação. Apesar de as coletas terem ocorrido de forma coletiva, em grupos de aproximadamente 20 alunos, a resposta do material em todos os casos foi feita de forma individual por cada participante.

Sobre esta etapa da pesquisa, faz-se necessário salientar que envolveu um trabalho prévio que exigiu tempo, dedicação e persistência. Sendo ela realizada em um ambiente escolar e particular - com exceção do Instituto Federal do Espírito Santo -, verificamos uma forte resistência das instituições para a concessão de autorização para a realização da coleta em suas instalações e com seus alunos. Cerca de dez escolas foram contatadas e visitadas pessoalmente mais de uma vez, porém só conseguimos o apoio de três delas.

Outro fator que também prejudicou a realização das coletas foi o período no qual elas foram realizadas. Se não bastasse a resistência das escolas em receber a equipe responsável pela pesquisa e conceder tempo e espaço para a investigação do lazer e do

tempo livre de seus estudantes – em especial aqueles dos últimos anos, que se preparam para o vestibular e se encontram mais próximos à realidade de ingresso no mercado de trabalho -, a coleta do estudo foi conduzida em um período muito próximo aos jogos da Copa do Mundo de Futebol, exatamente no ano em que ela se deu no Brasil. Esse fato fez com que muitas escolas tivessem de adaptar seus calendários e, por isso, segunda elas, conceder um momento adicional para a realização de uma atividade extra – como a coleta desta pesquisa – seria prejudicial aos alunos, aos professores e, conseqüentemente, à instituição.

Assim, considerando esses contratempos, a investigação não foi possível de ser realizada com uma amostra aleatória e nem pode contar com o número de participantes que previamente se havia definido – 300 jovens. No entanto, mesmo com todas as resistências, dificuldades e atrasos, a pesquisa foi efetivamente executada em três instituições escolares obtendo como amostra 270 estudantes do ensino médio.

Análise de dados

Os dados coletados foram analisados estatisticamente com o auxílio do software SPSS, versão PASW *Statistics* 18. A primeira etapa do procedimento consistiu na análise descritiva dos dados, com a finalidade de conhecer melhor os jovens e o seu envolvimento social. Assim, essencialmente, verificamos médias e frequências relacionadas às atividades de ocupação do tempo livre, à participação em grupos, ao acesso a bens culturais e tecnológicos e ao perfil social e econômico dos participantes.

No segundo momento, através do teste do *Qui-quadrado*, buscamos identificar possíveis diferenças no uso do tempo livre pelos estudantes, considerando variáveis como sexo e renda. Com o uso do *Test T de Students* para amostras independentes, em acordo com o estudo de Martins (2013), realizamos comparações entre as atividades de lazer e de tempo livre e as variáveis contextuais - como percepção acerca do ambiente familiar, conectividade à escola e percepção da comunidade –, e entre as atividades de lazer e tempo livre e as variáveis pessoais - como autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro. Além disso, a fim de verificar possíveis relações entre características pessoais e o relacionamento com a família, a escola e a comunidade, realizamos testes de correlação, sempre adotando como grau de significância $p < 0,05$.

Resultados

Os resultados obtidos quanto ao perfil sociodemográfico da amostra, contemplando as variáveis renda, escolarização do chefe de família, composição familiar, religião e cor racial, estão descritos na Tabela 1. De acordo com eles, especificamente sobre a renda familiar, foi possível observar grande variação nos dados. Apesar de a maioria dos participantes (25,9%, F=21) afirmar possuir renda maior que 20 salários mínimos, número considerável entre as respostas válidas (14,8%, F=12) sinalizou a alternativa que representa o outro extremo, indicando possuir renda entre 1 e 5 salários mínimos. Nesse caso, porém, faz-se necessário considerar que dos 270 jovens investigados, 189, representando 70% da amostra total, não souberam ou não responderam a questão; de modo que os resultados e as porcentagens apresentadas foram calculados tendo como número absoluto de respondentes apenas 81 estudantes.

Por outro lado, levando em consideração as outras variáveis analisadas, pode-se dizer que de forma expressiva a maioria dos jovens participantes considera-se branco (55,4%, F=149), vive com o pai e com a mãe em um arranjo familiar clássico (62,6%, F=159), é católica (49,6% F=133) e tem como chefe de família pessoa com ao menos o ensino superior completo (62,7%, F=168).

Tabela 1. Caracterização dos participantes.

| | Porcentagem entre as respostas válidas (%) | | | | |
|------------------------------------|--|---|--|-----------------------|-----------------|
| | De 1 a 5 | De 5 a 10 | De 10 a 15 | De 15 a 20 | Mais de 20 |
| Renda familiar em salários mínimos | 14,8 | 23,5 | 22,2 | 13,6 | 25,9 |
| | <i>Até 4º série do fundamental</i> | <i>Fundamental comp./ médio incomp.</i> | <i>Médio comp. ou superior incomp.</i> | <i>Superior comp.</i> | |
| Escolarização do chefe da família | 1,9 | 7,5 | 28,0 | 62,7 | |
| | <i>Nuclear</i> | <i>Monoparental</i> | <i>Reconstituída</i> | <i>Outros</i> | |
| Composição familiar | 62,6 | 15,4 | 6,3 | 15,7 | |
| | <i>Católica</i> | <i>Evangélica</i> | <i>Outras</i> | <i>Sem religião</i> | <i>Ateu</i> |
| Religião* | 49,6 | 22,0 | 12,4 | 12,3 | 6,3 |
| | <i>Branca</i> | <i>Preta</i> | <i>Parda</i> | <i>Amarela</i> | <i>Indígena</i> |
| Cor racial | 55,4 | 5,9 | 34,9 | 3,0 | 0,7 |

(porcentagem entre as respostas válidas)

*Para esta variável mais de uma opção pode ser assinalada.

A fim de conhecer um pouco melhor as rotinas e obrigações dos jovens participantes do estudo, investigamos também sobre suas ocupações e relações com trabalho. Nesse sentido, constatamos que quase a totalidade da amostra dedica-se exclusivamente ao estudo; apenas 5,9% (F=16) dos respondentes afirmaram conciliar a atividade acadêmica com algum tipo de trabalho.

Apesar disso, os resultados demonstraram considerável envolvimento dos estudantes com atividades extracurriculares, investigadas a partir da questão sobre participação em grupos. De acordo com os dados, mais da metade dos jovens da pesquisa (59,1%, F=159) afirmaram realizar atividades grupais, sendo mais mencionados os grupos esportivos (27,8%); religiosos (26,3%); musicais (12,2%); e artísticos (11,5%), que englobam dança, teatro e outras artes (Tabela 2).

Tabela 2. Frequências e percentuais de participação em atividade grupais

| Grupos | Frequência (F) | Porcentagem (%) |
|-------------------------------------|----------------|-----------------|
| Equipe esportiva | 75 | 27,8 |
| Grupo ou movimentos religiosos | 71 | 26,3 |
| Grupo musical | 33 | 12,2 |
| Grupo de dança, teatro ou arte | 31 | 11,5 |
| Grupo de trabalho voluntário | 12 | 4,40 |
| Grêmios ou diretórios acadêmicos | 11 | 4,10 |
| Grupo ou movimentos políticos | 09 | 3,30 |
| Grupo de escoteiros ou bandeirantes | 04 | 1,50 |

Para esta variável mais de uma opção pode ser assinalada.

Em relação às atividades desenvolvidas no tempo livre, os jovens foram questionados sobre o que costumam fazer quando não estão estudando ou trabalhando. Neste caso, assim como na questão sobre participação em grupos, cada participante pode assinalar mais de uma opção, e as atividades mais mencionadas por eles foram: Navegar na internet (90,4%); ouvir ou tocar música (85,9%); assistir à televisão (82,6%); e descansar (75,2%), como mostra a Tabela 3.

Tabela 3. Frequências e percentuais de atividades realizadas no tempo livre.

| Atividades | Frequência (F) | Porcentagem (%) |
|-----------------------------------|----------------|-----------------|
| Navegar na internet | 244 | 90,4 |
| Ouvir ou tocar música | 232 | 85,9 |
| Assistir TV | 223 | 82,6 |
| Descansar | 203 | 75,2 |
| Cinema ou teatro | 193 | 71,5 |
| Ler livros, revistas e quadrinhos | 162 | 60,0 |
| Passear | 161 | 59,6 |
| Ir a festas | 152 | 56,3 |
| Praticar esportes | 143 | 53,0 |
| Jogar/brincar | 136 | 50,4 |
| Namorar | 92 | 34,1 |
| Desenhar/pintar/artesanato | 56 | 20,7 |
| Outros | 17 | 6,3 |

A fim de verificarmos possíveis relações entre as atividades de ocupação do tempo livre e o gênero do participante, realizamos o teste do *Qui-quadrado*. Os resultados obtidos mostraram que, das treze opções de atividades descritas pelo questionário, seis apresentaram respostas significativamente diferentes de acordo com o sexo. As alternativas “Passear”; “Ler”; “Ouvir ou tocar música” e ir ao “Cinema/teatro” foram principalmente assinaladas pelas jovens do sexo feminino. Por outro lado, as atividades “Praticar esportes” e “Brincar/ jogar” foram essencialmente indicadas pelos meninos (Tabela 4).

Tabela 4: Frequências e percentuais de atividades de tempo livre significativamente diferentes em relação ao sexo.

| Atividade (N=266*) | F(%) | F(%) | χ^2 (gl), p |
|-------------------------|-----------|------------|-------------------|
| | Meninos | Meninas | |
| Ler livros, revistas... | 51 (44,7) | 109 (71,7) | 19,77 (1), p<0,05 |
| Cinema/ teatro | 68 (59,6) | 125 (82,2) | 16,69 (1), p<0,05 |
| Passear | 57 (50,0) | 103 (67,8) | 08,58 (1), p<0,05 |
| Ouvir/ tocar música | 91 (80,5) | 138 (90,8) | 05,81 (1), p<0,05 |
| Praticar esportes | 80 (70,2) | 59 (38,8) | 25,68 (1), p<0,05 |
| Jogar/brincar | 76 (66,7) | 59 (38,8) | 20,22 (1), p<0,05 |

*Número total de respostas na questão.

Sobre o acesso a bens culturais e tecnológicos, verificamos que 77,8% (F=210) da amostra têm acesso à televisão por assinatura; 61,9% (F=167) possuem celular pré-pago; 34,4% (F=93) possuem celular pós-pago; e 97% (F=262) têm acesso à internet. Ainda segundo os participantes, o acesso à rede é estabelecido essencialmente de casa (98,5%; F=266) e da escola (50,7%; F=137) – apenas 1,1 % (F=3) indicou acessar a internet de *lan house*; 2,2% (F=6) do trabalho; e 7% (F=19) de algum outro local.

Os resultados também possibilitaram conhecer um pouco sobre o modo de uso da internet pelos jovens. A maioria deles afirmou acessar a rede todos os dias (88,1%), no intervalo de uma a três horas (34,9%), principalmente para se comunicar com outras pessoas (96,3%), através de *e-mails* e redes sociais, para fazer trabalhos da escola (88,1%), e para baixar conteúdos, como música, jogos e filmes (84,8). Os resultados sobre essas questões estão apresentados em detalhes nas tabelas 5, 6 e 7.

Tabela 5: Frequências e percentuais de frequência de uso da internet

| Frequência de uso da internet | Frequência (F) | Porcentagem (%) |
|------------------------------------|----------------|-----------------|
| Todos os dias | 238 | 88,1 |
| Entre três e cinco dias por semana | 17 | 6,30 |
| Apenas aos finais de semana | 8 | 3,00 |
| De um a dois dias por semana | 6 | 2,20 |
| Uma ou duas vezes por mês | 1 | 0,40 |
| Não utiliza | 0 | 0,00 |

Tabela 6: Frequências e percentuais da média de tempo dos acessos à rede

| Média de tempo de acesso | Frequência (F) | Porcentagem (%) |
|---------------------------|----------------|-----------------|
| De uma a três horas | 94 | 34,9 |
| Mais de cinco horas | 80 | 29,7 |
| De três a cinco horas | 44 | 16,4 |
| De meia a uma hora | 39 | 14,5 |
| Menos de meia hora | 12 | 4,50 |
| Não me conecto a internet | 0 | 0,00 |

Tabela 7: Frequências e percentuais das atividades realizadas na internet

| Atividades | Frequência (F) | Porcentagem (%) |
|--|----------------|-----------------|
| Comunicar-se com outras pessoas (e-mail, redes sócias, etc.) | 260 | 96,3 |
| Fazer trabalhos da escola | 238 | 88,1 |
| Baixar músicas, jogos e filmes | 229 | 84,8 |
| Navegar em sites de interesse próprio | 221 | 81,9 |
| Jogar | 136 | 50,4 |
| Comprar coisas | 126 | 46,7 |
| Fazer/ escrever blogs | 22 | 8,20 |
| Outra atividade | 18 | 6,80 |

Também foram verificadas as percepções dos participantes sobre suas interações com os ambientes familiar, escolar e comunitário. A investigação desses fatores esteve associada à ideia de que eles são considerados contextos de socialização fundamentais para o desenvolvimento juvenil (Poletto & Koller, 2008). Quanto a eles os participantes da pesquisa demonstraram altos *scores*. Considerando 5 como o *score* máximo, o

contexto escolar obteve média igual a 3,04 (DP=0,9); o contexto comunitário, 3,84 (DP=0,7) e o contexto familiar alcançou a maior média com 4,15 (DP=0,64).

Além disso, com o objetivo de compreender se há algum tipo de associação entre o modo de percepção dos contextos investigados (família, escola e comunidade) e os modos de ocupação do tempo livre, realizamos o *Teste T de Student para amostras independentes*. No entanto, nos resultados não foi encontrado qualquer média significativa.

A análise descritiva das três escalas identificadas como variáveis pessoais demonstrou que os participantes apresentaram média de 3,27 (DP=0,42) quanto à autoeficácia, de 3,27 (DP=0,55) quanto à autoestima; e de 4,42 (DP=0,52) quanto à perspectiva de futuro. Neste caso, realizamos novamente o *Teste T de Student para amostras independentes*, com a finalidade de identificar associações entre a percepção que os jovens têm de si e as atividades que realizam durante seus tempos livres. Os resultados obtidos demonstraram que os jovens que durante o tempo livre praticam esportes ou jogam/ brincam apresentam médias de autoestima e autoeficácia significativamente superiores, em comparação com aqueles que realizam essas atividades com menor frequência. Além disso, os *scores* mais elevados de perspectivas de futuro foram encontrados entre os participantes da amostra que com maior frequência praticam esportes ou namoram. Por outro lado, demonstrando uma relação inversa, foi observado que os jovens que durante o tempo livre mais frequentemente assistem à televisão apresentaram menores médias na escala de perspectivas de futuro (Tabela 8).

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

| | Atividades | | T | Teste t | |
|-------------------------------|---------------|---------------|-------|---------|-------|
| | Sim M (DP) | Não M (DP) | | gl | P (<) |
| <i>Autoestima</i> | | | | | |
| Praticar esportes | 3,42(0,42) | 3,10(0,61) | 4,94 | 250 | 0,05 |
| Jogar/ brincar | 3,34(0,51) | 3,20(0,57) | 2,15 | 250 | 0,05 |
| <i>Autoeficácia</i> | | | | | |
| Praticar esportes | 3,34(0,40) | 3,20(0,43) | 2,78 | 268 | 0,05 |
| Jogar/brincar | 3,33(0,43) | 3,21(0,40) | 2,28 | 268 | 0,05 |
| <i>Perspectivas de futuro</i> | | | | | |
| Praticar esportes | 4,53(0,41) | 4,29(0,59) | 3,93 | 268 | 0,05 |
| Assistir TV | 4,39(0,52) | 4,56(0,46) | -2,12 | 268 | 0,05 |
| Namorar | 4,53(0,41) | 4,36(0,55) | 2,76 | 268 | 0,05 |

Seguindo as ideias dos autores Maranhão, Colaço, Santos, Lopes e Coêlho (2014), que apontam que os contextos e as relações sociais com as quais a pessoa convive colaboram significativamente para o desenvolvimento de dimensões como a *Autoeficácia*, a *Autoestima* e as *Perspectivas de futuro*, realizamos análises correlacionais entre essas variáveis pessoais e as dimensões contextuais investigadas na pesquisa – *Percepção do ambiente familiar*, *Conectividade à escola* e *Percepção da comunidade*.

Como resultado, observamos que a relação familiar apresentou uma correlação positiva com as três dimensões de percepção de si mesmo: autoeficácia ($r=0,22$; $p<0,05$), autoestima ($r=0,19$; $p<0,05$) e perspectiva de futuro ($r=0,27$; $p<0,05$). O contexto da escola, por sua vez, correlacionou-se positivamente com as variáveis autoestima ($0,17$; $p<0,05$) e perspectiva de futuro ($0,27$; $p<0,05$), assim como o contexto da comunidade, que também correlacionou-se positivamente com a autoestima ($0,2$; $p<0,05$) e com a perspectiva de futuro ($0,22$; $p<0,05$). Considerando o grau dessas correlações, é possível afirmar que - exceto a dimensão autoestima com os contextos escolar e familiar, que apresentaram correlações de grau fraco - todas elas apresentaram correlações de grau médio.

Dessa forma, os resultados demonstraram que para os estudantes da amostra, quanto melhor a avaliação de sua relação com o contexto familiar, maior costuma ser a sua autoeficácia, autoestima e perspectivas de futuro. Essa correlação também se estende parcialmente aos ambientes escolar e comunitário. De acordo com a pesquisa, quanto melhor a percepção dos participantes em relação ao seu convívio e interação nesses contextos, maior a probabilidade deles apresentarem altas médias de autoestima e de perspectivas de futuro.

Discussões

Os resultados obtidos na investigação abrem a possibilidade para diversas discussões, que inclusive extrapolam a temática do lazer e do tempo livre. No entanto, considerando nossos objetivos, buscamos realizar análises contextualizadas de alguns tópicos principais na tentativa de entender sob quais aspectos eles se encontram amparados, e quais as possíveis razões para eles se fazerem presentes na amostra investigada.

Além disso, cumprindo a proposta apresentada nos primeiros capítulos da dissertação, assumimos a postura de verificar em que sentido as realidades aqui encontradas se assemelham ou se diferenciam do que foi retratado em estudos anteriores com amostras diferentes; e reconhecemos que ainda que tenhamos feito um esforço para investigar uma categoria específica de jovens de classe média, falamos de jovens diversos, que vivem em microcontextos diferentes e que representam, assim como constituem, diversas juventudes.

Por outro lado, os padrões que encontramos, já que em um estudo quantitativo isso se faz necessário e importante, puderam indicar sob quais aspectos esses jovens se aproximam entre si, quais as possíveis influências atuam sobre eles, e quais são alguns caminhos que podemos adotar para tornar o lazer e o tempo livre mais proveitosos, e consequentemente possibilitar que os jovens alcancem um desenvolvimento cada vez mais positivo.

Conhecendo jovens de classe média

A amostra de estudantes acessada na pesquisa revelou como a questão de classes vai além da renda familiar. Se por um lado encontramos uma aparente diversidade no que se refere à realidade econômica dos participantes, outras questões sociodemográficas revelaram grande similaridade entre os jovens investigados.

Esse fato nos leva a crer que o critério que utilizamos para identificar estudantes de classe média - a autotransclassificação - mostrou-se eficaz. Isso porque verificamos que o perfil da nossa amostra apresenta características semelhantes com as que foram observadas em indivíduos de classe média de estudos anteriores (Scalon & Salata; 2012); e que esses dados divergem do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em 2010 acerca das características da população brasileira como um todo. Enquanto os jovens participantes de nossa investigação eram em sua maioria brancos (55,4%), não trabalhadores (94,1%) e que tinham como chefe de família pessoa com pelo menos o ensino superior completo (62,7); sabemos que no Brasil a maioria da população é formada por negros (51%) – indivíduos pretos e pardos -; somente cerca de 10% das pessoas com 20 anos ou mais possuem ensino superior completo; e mais de 40% dos jovens com idades entre 15 e 19 anos são economicamente ativos (IBGE, 2010).

Assim, buscamos analisar os dados sociodemográficos deste estudo com a intenção de reforçar que nossa investigação foi realizada com um grupo específico de jovens, com características sociodemográficas típicas de uma classe social brasileira, e que *a priori* apresenta boas perspectivas para a vivência do lazer e do tempo livre; já que a maioria apresenta realidade econômica satisfatória (Brenner et al, 2008) e dedica-se exclusivamente aos estudos, o que significa que não precisa dividir seu tempo com trabalho e estudo – o que poderia diminuir o tempo livre e as possibilidades de vivência do lazer.

Sobre as vivências juvenis no tempo livre

Concentrando nossas análises nas atividades realizadas pelos jovens quando não estão estudando e nem trabalhando, foi possível observar que aquelas que apresentam relação direta com os meios de comunicação e a mídia apareceram como as mais praticadas pelos participantes: Navegar na internet; ouvir ou tocar música; e assistir à televisão. Esses dados corroboram os resultados de pesquisas anteriores, que também verificaram a forte presença da televisão, da internet e do rádio no tempo livre de jovens de diferentes classes sociais (Borelli, 2000; Hack & Pires, 2007; Brenner et al, 2008; Pfeifer et al, 2010; Martins, 2013; Martins et al, 2014a).

A frequente ligação entre as mídias e esses jovens pode ser entendida como consequência da necessidade que eles possuem de fazer parte da dinâmica do mundo contemporâneo, tornando-se participantes da constante troca de informações, e sentindo-se integrantes da lógica social, através da participação midiática e do consumo e da posse de bens com valores distintivos (Martins, 2013; Rocha, Pereira e Balthazar, 2010). Nascidos em uma época de globalização, altamente tecnológica, veloz e integrada, a participação dos jovens no mundo midiático apresenta-se como o reflexo de uma sociedade que estimula a conexão e a vontade de saber de tudo a todo momento, de seguir as tendências dos estilos de vida propagados e de se distinguir através de bens materiais e simbólicos.

A importância adquirida por essas atividades consideradas de fácil acesso (Pfeifer et al, 2010), e que geralmente colocam as pessoas em posição de receptor de informação², leva-nos a refletir sobre em que medida elas ajudam, atrapalham ou são

² Não queremos aqui desconsiderar os processos cognitivos e interpretativos envolvidos nessas atividades, considerando os jovens como indivíduos passivos, que recebem igualmente as mensagens veiculadas e

indiferentes ao desenvolvimento de habilidades que esperamos serem estimuladas durante o tempo livre, tais como a sociabilidade, o autoconhecimento, a autonomia e a criatividade.

Nesse sentido, os resultados de correlação entre as atividades de ocupação do tempo livre e algumas variáveis de autopercepção demonstram que apesar de as ações de praticar esportes, jogar e brincar e namorar apresentarem correlação positiva com uma ou mais das dimensões investigadas, verificamos que a prática de assistir à televisão foi a única atividade que apresentou correlação negativa, demonstrando ser uma prática muito realizada por aqueles que apresentam menores perspectivas de futuro.

Reforçando essa ideia, investigações anteriores ao nosso estudo revelam que, quando se trata de crianças e jovens, assistir à televisão pode estar associado a outros fatores negativos. Fonseca, Sichieri e Veiga (1998), assim como Rivera, Silva, Silva, Oliveira e Carvalho (2010) verificaram associações positivas entre a prática desta atividade e a obesidade, e Kuntsche, Pickett, Overpeck, Craig, Boyce e Matos (2006) observaram associações entre o hábito de assistir TV e práticas de bullying.

No entanto, nem a televisão nem qualquer outro meio de comunicação devem ser pensados como vilões. Sabe-se que eles são instrumentos fundamentais para a divulgação de informações, meios fáceis e baratos de obter entretenimento e que seus conteúdos refletem nada além da dinâmica social vigente de cada momento. Além disso, observa-se que cada vez mais se tem buscado novas formas de aproveitar as potencialidades positivas desses meios, como por exemplo, promovendo ou repensando a educação com eles e através deles (Gómez, 2002).

Contudo, o que precisa ser considerado e estimulado é o consumo consciente de programas e conteúdos midiáticos, através da ponderação da escolha dos conteúdos a que nos expomos, da busca pela regulamentação de programas e publicidades voltados para o público infanto-juvenil e do tempo diário dedicado à atividade – a Academia Americana de Pediatria (2001) recomenda, por exemplo, que crianças e adolescentes assistam à televisão ou fiquem expostos ao videogame por no máximo duas horas

que não dispõem de qualquer senso crítico e capacidade de ação. No entanto, reconhecemos que as atividades mencionadas, inclusive a internet, apesar de suas funcionalidades, podem exigir pouco de quem as realiza, apresentando-se assim mais como opções automáticas de descanso e de ocupação do tempo, do que alternativas de lazer que promovem o extravasamento emocional e o estímulo da autonomia e de habilidades individuais.

diárias. Assim, talvez o grande problema não seja meramente assistir à televisão, mas realizar a atividade de modo excessivo, automático e sem orientação, deixando de buscar outras formas de vivenciar o lazer e de exercitar a autonomia.

Essa percepção se confirma ao consideramos estudos como os de Borelli (2000) e o de Alves (2009), que indicam que para os jovens o consumo televisivo aumenta ou diminui de acordo com as maiores ou menores perspectivas de lazer. Cabe, portanto, investirmos no aumento dessas perspectivas, valorizando formas saudáveis, sociáveis, autênticas e criativas de aproveitamento do tempo livre e da vivência do lazer.

Especificamente sobre navegar na internet, atividade mais mencionada pelos participantes – tanto entre as jovens do sexo feminino, quanto entre os jovens do sexo masculino -, podemos trazer ainda outras reflexões. Primeiro, é preciso considerar que a frequente presença no meio online não pode ser entendida exclusivamente como prática de lazer. De acordo com nossos participantes, as atividades realizadas na internet são bastante variadas, e se dividem em práticas que visam à interação social, ao estudo e ao entretenimento. Para os jovens investigados, o modo de uso mais comum da internet é aquele que propicia a troca de mensagens com outras pessoas - citado por 96,6% dos participantes. Porém, o seu uso para fins educacionais também apresentou relevância significativa, sendo apontado como a segunda atividade mais realizada no meio online (88,1%).

Esses dados confirmam o que verificaram as investigações conduzidas pela UNICEF (2013), pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (Marques, 2013) e também por Passarelli, Junqueira e Angeluci (2014). De acordo com esses estudos, as tecnologias possibilitaram uma realidade consideravelmente híbrida, na qual o conhecimento, a informação e o caráter lúdico constantemente se inter cruzam. Assim, essas informações levam-nos a considerar a internet como uma ferramenta que oferece infinitas possibilidades de uso e que são apropriadas de diferentes formas por cada jovem.

Ainda sobre essa plataforma de comunicação, é importante fazer uma ressalva sobre questões que se referem ao seu acesso. Ao contrário do que a princípio possa parecer, o uso da internet não é uma realidade exclusivamente de jovens de classe média e alta. De acordo com os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2012, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, com crianças e jovens de todo o país (Marques,

2013), o que varia entre os indivíduos de diferentes classes é o modo e a frequência de uso, mas grande parte dos adolescentes de classe popular, hoje, também possui acesso a esse meio (Martins, 2013; Marques, 2013; Spizzirri, Wagner, Mosmann & Armani, 2012).

Segundo Marques (2012), analisando os dados desse levantamento nacional, a frequência do uso da internet apresenta uma relação direta com a classe econômica e a idade dos jovens. Ou seja, quanto mais alta a classe e com mais idade os jovens, maior costuma ser a frequência de acesso à internet. O mesmo resultado foi observado em pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2013, contemplando todas as regiões do Brasil. Essa constatação indica que provavelmente estamos estudando alguns dos jovens que mais tempo passam em contato com a rede virtual. Os números expressivos de acesso à internet e da frequência de uso que verificamos nesta investigação vêm ratificar a ideia. De acordo com a nossa amostra, mais de 97% dos participantes afirmaram ter acesso à rede; 88,1% a acessam todos os dias; e 29,7% quando se conectam permanecem online em média por mais de cinco horas.

A grande importância que a rede online conquistou frente ao público jovem pode ser observada a partir de um breve levantamento bibliográfico acerca das práticas de lazer e de uso do tempo livre nos últimos tempos. Se em anos anteriores a televisão aparecia como uma das principais atividades realizadas durante este tempo (Barros et al, 2002; Botelho & Fiore, 2004; Esculcas & Mota, 2005; Biselli, 2006), nos estudos mais recentes verifica-se uma tendência de que a prática de navegar na internet concorra por esta posição (Pfeifer et al, 2010; Spizzirri et al, 2012; Martins et al, 2014a; Martins et al, 2014b). Indiscutivelmente a mudança observada se deve a um conjunto de fatores, mas pode-se dizer que o crescimento da internet está sustentado basicamente em dois pilares: um que abrange fatores tecnológicos e econômicos, e outro que engloba questões sociais e simbólicas.

Sobre o primeiro, destacamos que o desenvolvimento acelerado e o barateamento da tecnologia relacionada à internet e aos aparelhos eletrônicos que permitem seu acesso foram os grandes propiciadores da difusão de uso da rede. No entanto, aliado a isso, deve-se considerar que a internet possibilitou o surgimento de novos mercados, promoveu a agilidade de transações econômicas e comerciais e abriu

espaço para a livre troca de informações, de modo que seu desenvolvimento esteve claramente embasado em interesses econômicos.

Todavia, não podemos ignorar que o crescimento da rede virtual também esteve associado a questões sociais e simbólicas. É possível estabelecer estreitas associações entre o crescimento da internet e de suas plataformas – como o Facebook, o Twitter, o Instagram e portais de notícia e entretenimento - e a globalização, a individualização e as necessidades de construir identidades e de estabelecer relações sociais em diferentes níveis. Ou seja, a internet adquiriu diversas características por está associada a uma determinada época, que segue lógicas específicas. Mas é claro que essa época também se construiu como consequência das possibilidades que essa ferramenta tecnológica permitiu desenvolver.

Com essa reflexão temos o objetivo de contextualizar os resultados que encontramos nesta pesquisa, de modo a evitar que a internet, ou qualquer outro meio de comunicação, seja visto como o único responsável pela realidade social que observamos, ao invés de ser encarado como parte integrante dessa realidade.

Assim, entendemos que o uso da internet como principal atividade do tempo livre juvenil reflete não só o barateamento de seu acesso ou um deslumbramento dos jovens pela constante interação, pelo anonimato e pela facilidade e rapidez que ela possibilita (Spizzirri, Wagner, Mosmann, & Armani, 2012), mas também reflete a sociedade violenta que cada vez mais estimula a permanência nos espaços domésticos e privados, a importância dada às informações e ao imediatismo e a carência das relações sociais, que acarreta na busca pela visibilidade e pelo afeto de anônimos.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que os meios de comunicação não devem ser classificados como positivos ou negativos, mas devem ser entendidos como interfaces que possibilitam usos positivos, negativos e acima de tudo diferentes. Sobre esse ponto, também é preciso considerar a *multiconectividade* dos jovens, que interagem com vários meios e plataformas de comunicação de forma simultânea (Passarelli et al, 2014). Por isso, a avaliação do uso da internet, da TV, do celular e do rádio separadamente fragmenta um cenário que na prática é muito mais dinâmico e inter-relacionado. Assim, utilizamos esse formato por questões didáticas, mas reforçamos a necessidade de se considerar o hibridismo envolvido na lógica observada.

Retomando a atividade mais realizada pelos participantes quando navegam na internet – “comunicar-se com outras pessoas” -, verificamos que ela vem reforçar o que propõem Spizzirri et al (2012), que “ a *web* tem sido utilizada quase como um laboratório social, capaz de proporcionar a possibilidade de testar os limites dos relacionamentos” (p.329). Com ela, os contatos virtuais tornam-se tão reais e intensos quantos os contatos físicos, e ainda são facilitados pela redução de distâncias, pela inibição da timidez e pela possibilidade que cada indivíduo tem de tornar-se o personagem que deseja, extrapolando os limites entre o real e o fictício.

Portanto, em alguns aspectos, pode-se dizer que a navegação online parece cumprir uma das funções essenciais do lazer, que é ser “espaço de aprendizagem das relações sociais em contexto de liberdade e experimentação” (Brenner et al, 2008, p.30). Entendemos, assim, que são nesses momentos de sociabilidade e com menor supervisão que os jovens têm a possibilidade aprender com os pares as normas sociais, e de intensificar o processo de formação de suas identidades.

Contudo, o ambiente da internet diferencia-se do contato face a face, fazendo com que seja necessário refletir sobre a segurança dos jovens diante da vivência de relações afetivas em ambiente virtual e da qualidade desses contatos. Nesse cenário, um dos desafios dos pesquisadores tem sido identificar riscos e vantagens do uso do meio online por jovens, e de propor modos de navegar na internet de forma segura.

Segundo Desiderá e Zuben (2013), os cuidados a serem tomados para se ter uma navegação segura no meio “virtual” não diferem daqueles exigidos pelo meio “físico” e que estamos habituados a assumir em nosso dia a dia. De acordo com as autoras, o problema está na falsa ilusão de que o meio online, bem como seus perigos, não é real; e a superação dessa distorção possibilitaria que os jovens, e os internautas como um todo, se protegessem adequadamente das ameaças que convivem na rede, evitando, por exemplo, exposições excessivas, contatos com desconhecidos e desrespeito a regras, tais como idade mínima exigida para acessar alguns conteúdos ou participar de algumas redes sociais.

No presente estudo, além de navegar na internet, os jovens indicaram que escutam/ tocam música com muita frequência. Essas atividades apareceram como a segunda opção mais realizada dentre aquelas indicadas no questionário. Perdendo para a internet, mas ganhando da televisão, a importância conferida à música não aparece de

forma unânime nos estudos especializados (Pfeifer et al 2010); no entanto, sua relevância também foi verificada nas investigações conduzidas por Franch (2000), Barros et al (2002), UNICEF (2002), Biselli (2006), Rosa (2006), Hack e Pires (2007), Brenner et al (2008), Martins (2013) e Martins et al (2014b).

A alta frequência conferida às práticas relacionadas à música tem relação com o papel que ela cumpre com questões de estilo de vida, formação de identidades, e com a facilidade de sua realização – já que exige pouca estrutura física, tempo e dinheiro, e costuma ser realizada na própria casa e, às vezes, em simultaneidade com outras atividades.

Dayrell (2002) e Magnani (2005) em suas pesquisas demonstram claramente como a escolha dos ritmos musicais escutados influencia nas roupas usadas pelos jovens, nos locais que eles frequentam, nos grupos de amigos nos quais se inserem, e no modo como veem o mundo e se comunicam com ele. Relação essa reforçada pela indústria cultural, que constantemente cria novos ídolos, promove grandes festivais e shows, e lança bens de consumo que têm a finalidade de refletir os estilos propagados e de estimular a afirmação de identidades juvenis (Hack & Prires, 2007; Martins et al, 2014b).

Sendo assim, pode-se dizer que o uso do tempo livre por jovens com atividades de caráter musical costuma promover a construção de identidades, e possibilitar o fortalecimento de grupos sociais. Essa ideia também fica clara nos dados de nossa pesquisa, que revelaram que para a amostra estudada os grupos musicais compõem o terceiro tipo de grupo social mais frequentado entre os jovens participantes, ficando atrás apenas dos grupos esportivos e dos grupos religiosos.

Além desse caráter socializante e identitário, a expressão musical quando realizada de modo ativo - ou seja, quando o jovem cria a música, canta ou toca um instrumento-, ela se torna também um espaço para aprendizagem, para a criatividade e para a autonomia. Contudo, é preciso considerar que na grande maioria das vezes o hábito de ouvir música é realizado de modo individual e, através do qual, o ouvinte se coloca como receptor de informação. Contudo, para nós, essas características não tornam a atividade menos relevante ou menos saudável, já que os momentos de ócio são essenciais para o desenvolvimento do autoconhecimento e para a quebra e desaceleração da rotina.

O problema que pode estar relacionado às práticas musicais, e também às outras duas atividades anteriormente mencionadas, acontece quando os jovens são simplesmente levados a realizá-las, de modo automático, sem desenvolverem e apurarem seus gostos pessoais, e realizando um comportamento voltado para o mero consumo de mercadorias industrializadas. Quando isso acontece, os resultados observados são apatias que se resumem ao consumo das mesmas músicas por diferentes jovens, como observaram Santos, Mendes e Lima (2011); na falta de contato com diferentes estilos musicais, como constataram Botelho e Fiore (2004) e Brenner et al (2008); e na percepção da prática como mera ocupação do tempo, promovendo em alguns casos a sensação de tédio.

Ainda sobre as práticas de escutar música e navegar na internet e incluindo o estar com os amigos, segundo Sarriera et al (2013), em estudo com jovens do Rio Grande do Sul, elas são as atividades praticadas no tempo livre que proporcionam o maior nível de satisfação. Ainda que os autores não tenham observado nenhuma relação entre esses resultados e o bem-estar pessoal, os dados de satisfação reforçam a importância das três práticas para esses indivíduos, e responde a um dos motivos delas alcançarem alta frequência em estudos acerca do lazer e do tempo livre juvenil.

A quarta atividade mais frequente no tempo livre dos participantes desta investigação foi descansar. Considerando que esses jovens não apresentam dupla jornada, já que a maioria não trabalha mas se dedica exclusivamente ao estudo, faz-se necessário entender o que está por trás desse possível cansaço que leva à necessidade de descanso. Primeiramente constatamos que, mais uma vez, esse resultado não reflete uma realidade exclusiva de nossa amostra. Assim como nós, Rosa (2006), Sarriera et al, 2007a, Martins (2013) e Lima (2013) também verificaram considerável ligação entre tempo livre, lazer e práticas de descanso e de dormir. Além disso, no campo teórico, com frequência a atividade descansar caracteriza o tempo livre. A ideia que predominou na Roma Antiga (Munné & Codina, 2002), ainda aparece forte, por exemplo, nas proposições do teórico Dumazedier (1979), sendo “descansar” um dos três pilares de sustentação do seu modelo classificatório, os 3Ds.

Diante dessas considerações, entende-se que a atividade descansar aparece nos resultados tanto como consequência de uma ideia simbólica, que historicamente relaciona o tempo livre como descanso; quanto como uma forma de efetivamente

representar uma das formas de uso e ocupação desse tempo pelos jovens participantes do estudo. Dessa forma, deve-se entender que no primeiro caso o descansar é entendido, assim como já propunha Dumazedier (1979), como reflexo da noção de que o tempo livre deve compensar os esforços realizados no trabalho ou na escola, sendo um momento próprio de descanso compensatório. Já a segunda significação indica que na prática o tempo livre refere-se a momento de descanso físico e mental necessário, acarretado pelas atividades de caráter compulsório realizadas ao longo dos dias.

Considerando as atividades mais mencionadas pelos jovens para ocupação do tempo livre e os resultados obtidos com cruzamento dos dados referentes às variáveis pessoais, verificamos que nenhuma delas – navegar na internet; escutar e tocar música; e assistir à televisão - apresentou qualquer tipo de correlação positiva entre a sua prática e as altas médias de autoestima, de autoeficácia e de perspectiva de futuro; como foi o caso, por exemplo, das atividades de praticar esportes, de jogar e brincar e de namorar. É claro que nossas análises não procuraram verificar relações de causa e efeito; no entanto, com os resultados obtidos identificamos alguns indícios que valem à pena ser considerados e posteriormente pesquisados de forma mais minuciosa.

Os resultados originados deste Estudo 1 também possibilitaram identificar algumas diferenças de gêneros. Apesar de o modo de vivenciar o tempo livre ter se apresentado de forma semelhante entre os meninos e as meninas participantes – independentemente do sexo, as três atividades mais mencionadas estiveram associadas à internet, à música e à televisão -, encontramos variações significativas na realização por eles de algumas práticas durante esse tempo. Enquanto as atividades esportivas e de jogo apareceram como um lazer tipicamente masculino, as atividades de caráter cultural e intelectual (ler, ouvir ou tocar música e ir ao cinema e ao teatro) foram significativamente mais mencionadas pelas jovens do sexo feminino. Esse resultado vai ao encontro do que verificaram outros autores em pesquisas anteriores (Franch, 2002; Brenner et al, 2008; Bonato et al, 2012a; Martins, 2013).

Entender o que significam esses dados é um desafio que precisa ser pensado a partir das questões de gênero. De acordo com Borges (2007), a ideia de gênero refere-se ao processo através do qual a sociedade atribui valores e normas, diferenciando e delimitando os papéis sociais femininos e masculinos. Sob essa perspectiva, rejeita-se que as diferenças sexuais sejam consequência de determinismos biológicos; mas

consideram-se as diferenças de gênero como construções sociais e culturais, que refletem o que entendemos por “ser homem” ou “ser mulher”.

Assumindo esse posicionamento teórico, analisamos, portanto, os dados acerca do modo de uso do tempo livre pelos jovens de nossa mostra. Primeiramente é importante ressaltar que em um ponto observamos alguma distinção com o que verificou Franch (2002) em estudo com jovens de classe popular. As atividades realizadas principalmente pelas meninas da nossa amostra, talvez por questões associadas às diferenças de classe, não se restringem ao espaço doméstico e particular, como indicou sua investigação. As altas frequências verificadas para as atividades passear e ir ao cinema/ teatro revela que suas escolhas são determinadas por fatores que vão além dessa limitação. Contudo, é preciso considerar que talvez nossos dados se aproximem do que observaram Brenner et al (2008). Ainda que as jovens tenham o hábito de circular por espaços públicos, há uma tendência de que eles sejam predominantemente reservados e restritos como são, por exemplo, os cinemas e os teatros.

Isso significa que as influências históricas de controle do comportamento feminino e da restrição de sua participação no espaço público e aberto, como a rua, ainda não foram completamente superadas. Talvez estejamos caminhando para isso, mas faz-se necessário reconhecer que a desigualdade de gênero na forma de ocupação do espaço urbano, principalmente quando se trata de lazer e de tempo livre, continua existindo.

Ainda assumindo essa abordagem teórica, podemos entender, em concordância com Salles-Costa, Heilborn, Werneck, Faerstein e Lopes (2003), que a frequente realização de atividades esportivas e de jogar e brincar pelos meninos em comparação às meninas, está associado à ideia de que temos a respeito do que é ser homem ou mulher. Isso porque, em nossa sociedade, muitas das características conferidas às pessoas do sexo masculino estão ligadas ao esporte, tais como a competitividade física, a força e a agressividade (Gáspari & Schwartz, 2001).

Acreditamos que essa relação exista pelas características próprias do esporte e pelo modo como ele se configurou. Retomando a história, verificamos que o esporte se originou a partir de espetáculos e disputas que funcionavam como um substituto simbólico de conflitos que se davam no âmbito da vida coletiva (Elias e Dunning, 1992;

Salles-Costa et al, 2003). Essas práticas, por sua vez, assumiram questões identitárias e de competição por status que se destinavam exclusivamente aos homens. Quando o esporte passou a ser realizado também pelas mulheres, quase dois séculos depois, ele veio formatado em atividades específicas - tais como caminhadas individuais, que eram recomendadas para fins de saúde -, e foi visto como um comportamento que se aproximava do imoral, já que “nesta época, contestava-se tudo que pudesse desviar o sexo feminino do papel de mãe dedicada exclusivamente ao lar” (Salles-Costa et al, 2003, p. 326).

Dessa forma, argumentamos que os resultados obtidos nesta e em outras investigações a respeito da temática sejam o reflexo da história do esporte, da antiga desigualdade por gênero e do interesse de se manter essa relação e esses papéis. No entanto, pensar nas consequências na manutenção desse padrão na sociedade atual, faz-se extremamente importante, principalmente quando nos deparamos com dados como o de nossa pesquisa, que revelam que a prática do esporte e o ato de jogar e brincar estão correlacionados positivamente com variáveis com a de autoestima e de autoeficácia.

Esse ponto torna-se ainda mais discutível quando constatamos que a única atividade que apresentou relação positiva com as três variáveis pessoais investigadas - autoestima, autoeficácia e perspectivas de futuro - foi a prática do esporte, e que nenhuma das quatro atividades essencialmente realizadas pelas jovens do sexo feminino apresentaram qualquer tipo de relação com essas mesmas variáveis.

Sobre o esporte, o jogar e o brincar, consideramos relevante pontuar que os três são caracterizados como as atividades mais próprias do lazer, de acordo com Elias e Dunning (1992). Segundo a classificação proposta pelos autores, essas atividades se inserem na categoria de atividades miméticas, aquelas que proporcionam maior excitação e sensação positiva, fruto da liberação emocional reprimida ao longo do dia. Além disso, essas atividades costumam apresentar um caráter de socialização muito importante; quase sempre elas são realizadas entre amigos e se apresentam como opção fundamental para a constituição de grupos. Assim como revelou esta investigação, mais de 70% dos jovens investigados afirmaram participar de equipes esportivas, sendo esta a mais indicada entre todos os outros tipos de grupo descritos.

Sobre as atividades que apareceram como práticas típicas de jovens do sexo feminino; ler, ouvir música e ir ao cinema e ao teatro apresentam um denominador

comum, todas elas podem ser realizadas sem que haja necessariamente a participação direta de quem as realiza. Isso quer dizer que ainda que elas exijam atividade cognitiva, de caráter interpretativo e individual, as jovens que se envolvem em tais atividades não costumam participar de sua execução e construção, mas geralmente assumem a função de receptoras de conteúdo.

Apesar de serem consideradas pelo senso comum como atividades que apresentam caráter benéfico, principalmente por estarem associadas a práticas intelectuais e culturais, é de se considerar que nenhuma delas relaciona-se diretamente com a prática física e o máximo extravasamento emocional, como provocado, por exemplo, pelo esporte e pelo jogo. Além disso, todas elas se caracterizam por serem atividades que tanto podem ser realizadas individualmente quanto com amigos, enquanto as atividades essencialmente masculinas são na maioria das vezes realizadas de forma coletiva.

Esse dado se aproxima do que foi observado por Costa et al (2003) em investigação com jovens e adultos do Rio de Janeiro sobre a prática da atividade física. De acordo com os autores, entre as mulheres predominam as atividades de caráter individual, enquanto que entre os homens as práticas coletivas são bastante comuns. Dessa forma, considerando os dados das duas pesquisas, é possível observar que as restrições de socialização e de liberação emocional podem ser entendidas como uma segunda consequência histórica do controle do comportamento feminino e de seu convívio social.

Quanto às variáveis contextuais investigadas, verificamos altas médias de *scores* para a percepção dos jovens acerca de suas interações com os contextos familiar, escolar e comunitário. Esses dados aproximam-se - mesmo que de forma não equivalente - do que verificou Martins (2013) com jovens de classe popular, e contraria a noção disseminada no senso comum de que jovens costumam apresentar relações familiares conturbadas e dificuldades para se integrarem ao meio em que vivem. Dessa forma, sabendo da importância dos contextos e das redes sociais para a definição das dinâmicas de vivência do tempo livre, e para a constituição de trajetórias desenvolvimentais positivas (Martins, 2013), interpretamos os resultados obtidos de forma satisfatória; reforçando a grande potencialidade dos contextos em que vivem os jovens de classe

média investigados, principalmente no que se refere à vivência do lazer e do tempo livre.

Essa potencialidade fica ainda mais evidente quando cruzamos os dados contextuais descritos com as médias obtidas nas escalas de autoestima, autoeficácia e perspectivas de futuro. De acordo com os resultados que demonstram em sua maioria níveis médios e altos de correlação, fica evidente que quanto melhor a percepção dos jovens de sua interação com os contextos de convívios habituais, maior a possibilidade de eles apresentarem maiores médias de autoestima e de perspectivas de futuro.

Por fim, diante dos resultados aqui obtidos e em comparação com os dados de outros estudos apresentados nesta pesquisa, concordamos com o que propõem Elias e Dunning (1992) e Marcellino (1996), e entendemos que o que se observa com jovens de classe média, e também com jovens de classe popular (Martins et al, 2014b), é que a sociedade e seus padrões e modelos sociais seguem balizando o modo de vivência do lazer e do tempo livre. Isso pode ser percebido quando se verifica, por exemplo, as distinções por gênero ou quando se constata que, indiferentemente da classe e do local onde os indivíduos residem, as vivências do tempo livre se apresentam de forma bastante semelhante.

Contudo, essa ideia nos faz retomar as análises realizadas por Brenner et al (2008) que afirmam existir significativas interferências contextuais para as vivências do lazer e do tempo livre. Os autores, a partir de diversidades encontradas em sua amostra, afirmam que “os jovens brasileiros ocupam o tempo livre de forma muito variada e sob condições bastante desiguais” (p.34). Nesse sentido, eles consideram as diferenças econômicas e sociais que permeiam as realidades encontradas pelo Brasil como fatores decisivos para o modo de uso do tempo livre.

Ao afirmar que as vivências do lazer por jovens parece estar mais padronizada do que propriamente diversificada, não queremos ir totalmente de encontro a Brenner et al (2008). Reconhecemos que as desigualdades se fazem fortemente presentes entre os brasileiros e, por isso, suas experiências no tempo de lazer são vivenciadas a partir de diferentes condições. No entanto, entendemos também que a globalização e a interligação que ocorre desde os últimos anos entre as pessoas de diferentes realidades em alguns aspectos consegue superar essas barreiras, tornando as vivências do lazer e os

modos de uso do tempo livre muito mais parecidos do que *a priori* costumamos imaginar.

Propomos, assim, que quando não se trata de analisar extremos, como jovens que convivem com a miséria e abaixo da linha da pobreza, ou quando falamos de indivíduos da mais alta classe econômica e social, tratamos de realidades que podem sim ser semelhantes, apesar das diferenças. Essa postura permite-nos entender os dados que demonstram que a televisão, a música e a internet são modos de lazer presentes no tempo livre tanto de jovens de classe média quanto nos de classe popular, mas que seus usos apresentam diferenças que estão associadas a suas realidades, como, por exemplo, a facilidade ou dificuldade de acesso a eles.

Sob esse enfoque, torna-se possível afirmar também, em acordo com Hack e Pires (2007), Adorno (2002) e até mesmo com Brenner et al (2008), que o tempo livre e o lazer estão em uma relação direta com os padrões sociais vigentes e, inevitavelmente, com os interesses da indústria cultural. Dessa forma, os modos de seu uso estão muito associados a questões da sociedade geral, a lógica macrossistêmica e a globalização, talvez mais até que a fatores microculturais, econômicos ou de gosto pessoal. Em uma época na qual o ritmo da informação é acelerado, a exigência de acompanhamento das mudanças sociais e informativas é extrema e a cultura e o consumo estão entrelaçados, fica clara a importância destinada à internet, à música, à televisão e a necessidade do descanso independentemente das particularidades contextuais de cada um.

Sendo assim, reafirmamos que parece existir uma padronização no lazer juvenil que possivelmente limita o desenvolvimento da diversidade, das autonomias, da criatividade e, conseqüentemente, do aproveitamento de todo potencial dessa esfera da vida humana.

Apesar de em muitos trabalhos as barreiras econômicas e a falta de políticas públicas serem apontadas como as responsáveis pela restrição da vivência do lazer e o pouco aproveitamento do tempo livre, verificamos que os próprios jovens de classe média, que possuem a facilidade do acesso a bens culturais, de entretenimento e que convivem em um contexto de alta escolarização, apresentam uma realidade muito parecida. Assim, propomos outra possibilidade de resposta a essa questão. Acreditamos que a pouca atenção dada pelas escolas, pelos pais e pela sociedade como um todo à temática do lazer e do tempo livre, as poucas discussões envolvendo diferentes atores

sociais sobre o assunto e a falta da conscientização de que é preciso que se eduque para o lazer e para o uso do tempo livre inibem os jovens de organizarem e aproveitarem melhor seus momentos de liberdade para a vivência de um lazer mais diversificado e saudável.

Nesse sentido, concordamos com Andrade e Marcellino (2011) que propõem que “é preciso haver uma educação para o lazer que possibilite aos indivíduos maior autonomia no uso de seu tempo liberado das obrigações, de modo que não se limitem a corresponder às expectativas da indústria cultural, para cuja reprodução a esfera do lazer representa espaço privilegiado” (p. 15).

Estudo 2: Representações Sociais de Lazer e Tempo Livre de Jovens de Classe Média

Objetivos

Objetivos gerais

A fim de dar continuidade a investigação e possibilitar uma compreensão mais clara dos resultados obtidos no Estudo 1; o Estudo 2 teve como finalidade conhecer as representações sociais de lazer e de tempo livre para alguns jovens de classe média, estudantes do ensino médio e também moradores da cidade de Vitória, Espírito Santo, a partir dos aportes teóricos propostos por Serge Moscovici e por Jean-Claude Abric.

Objetivos específicos

- Identificar de que modo às representações sociais estão estruturadas internamente, e quais elementos formam seu núcleo central;
- Verificar as possíveis ancoragens e objetivações associadas às representações sociais identificadas;
- Conhecer em que contexto estão embasadas as representações sociais identificadas.

Método

Os estudos de representações sociais têm se mostrado flexíveis quanto às metodologias possíveis de serem utilizadas em suas investigações. Autores como Nascimento-Schulze e Carmargo (2000) apontam, inclusive, a possibilidade de se aplicar diferentes métodos de forma complementar, já que cada um deles é eficaz para revelar questões específicas, e, por isso, dependendo do objetivo de pesquisa, mais de um método pode ser necessário. Como reforçam os autores, se analisarmos os métodos utilizáveis nos estudos de representações sociais, perceberemos que “todos parecerão adequados em alguns aspectos e inadequados em outros” (Nascimento-Schulze & Camargo, 2000, p. 292). Ampliando essa noção para além das pesquisas de representações sociais, Minayo e Sanches afirmam que “um bom método será sempre aquele que, permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria” (1993, p. 239).

Nesse sentido, devido à diversidade dos objetivos desta pesquisa, que envolve questões estruturais das representações sociais e também busca uma compreensão contextual, optou-se por unir uma metodologia considerada como quantitativa – realizada a partir da técnica da livre associação de palavras - a outra de caráter qualitativo – que teve como base discussões promovidas em grupos focais.

Participantes

A pesquisa foi realizada com duas amostras diferentes, compostas por participantes com características sociodemográficas semelhantes. Uma das amostras foi formada pelos jovens que também responderam ao Estudo 1. Dessa forma, contamos com 270 estudantes - sendo 152 (57,1%) do sexo feminino e 118 (42,9%) do sexo masculino -, com idades entre 14 e 19 anos ($M = 15,86$; $DP = 0,98$), que se autodeclararam como pertencentes à classe média e que cursavam o ensino médio em três instituições escolares diferentes, localizadas em Vitória, Espírito Santo.

A segunda amostra foi formada por jovens de outras duas escolas particulares, também localizadas em Vitória e escolhidas por conveniência. Os sujeitos dessa amostra foram investigados durante a etapa qualitativa do estudo, e, assim, contamos com a participação de 21 estudantes - sendo 13 (61,9%) do sexo feminino e 8 (38,1%) do sexo masculino -, com idades entre 14 e 17 anos ($M = 15,19$; $DP = 0,81$).

Esses 21 participantes foram divididos em quatro grupos diferentes, os quais foram submetidos à técnica de grupo focal. Para organização e análise do material gerado através das discussões, optou-se pela identificação dos jovens de modo a manter seu anonimato e facilitar a leitura dos resultados. Assim, cada um dos estudantes recebeu um código, formado através da identificação do grupo focal de que participaram e de um número individual. Esse código, junto à caracterização dos jovens da amostra, está apresentado na Figura 1.

Figura 1: Apresentação dos participantes dos grupos focais.

| Código do participante | Grupo | Idade | Sexo |
|-------------------------------|--------------|--------------|-------------|
| G1P1 | 1 | 14 | M |
| G1P2 | 1 | 16 | F |
| G1P3 | 1 | 16 | M |
| G1P4 | 1 | 15 | M |
| G1P5 | 1 | 15 | M |
| G2P1 | 2 | 15 | F |
| G2P2 | 2 | 14 | F |
| G2P3 | 2 | 15 | F |
| G2P4 | 2 | 14 | F |
| G3P1 | 3 | 16 | F |
| G3P2 | 3 | 15 | F |
| G3P3 | 3 | 16 | M |
| G3P4 | 3 | 17 | F |
| G3P5 | 3 | 16 | F |
| G4P1 | 4 | 14 | F |
| G4P2 | 4 | 15 | M |
| G4P3 | 4 | 16 | M |
| G4P4 | 4 | 15 | F |
| G4P5 | 4 | 15 | F |
| G4P6 | 4 | 15 | F |
| G4P7 | 4 | 15 | M |

Instrumento

Neste estudo, dois instrumentos independentes foram utilizados para a coleta dos dados. Um deles, o aplicado à amostra de 270 jovens, foi formado por duas questões de associação livre, que tinham como objetivo fazer emergir o conteúdo e a estrutura das representações sociais de lazer e de tempo livre dos sujeitos investigados. A técnica da livre associação de palavras consiste na expressão espontânea das ideias dos participantes acerca do objeto de investigação. Para tal, solicita-se que eles escrevam as primeiras expressões que vêm a sua cabeça ao lerem os termos indutores, que neste caso foram “lazer” e “tempo livre”.

A livre associação de palavras, como explicam Martins, Trindade e Almeida (2003), “é uma técnica utilizada por Abric que consegue coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” (p.558). Através da espontaneidade, ela possibilita alcançar de maneira eficaz os elementos que compõem as representações de um determinado fenômeno, e identificar o modo como esses elementos estão organizados (Abric, 2001). Por isso, a técnica tem sido amplamente empregada em

investigações que se embasam na abordagem estrutural, e que têm como objetivo identificar o conteúdo e a organização interna de representações sociais (Oliveira, Sá, Fischer, Martins & Teixeira, 2001; Martins et al, 2003; Pecora & Sá, 2008; Albuquerque, Lima & Souza, 2012).

Seguindo essa ideia, o instrumento utilizado nesta etapa da pesquisa solicitava que os participantes escrevessem as cinco primeiras palavras – evocações - que vinham a sua mente ao lerem, primeiramente, o termo indutor “lazer” e, posteriormente, “tempo livre”. Depois disso, os jovens eram orientados a organizar essas evocações, enumerando-as de um a cinco, conforme a ordem de importância considerada por eles. Assim, as evocações mais importantes eram sinalizadas pelo número um, e as de menor relevância pelo número cinco. Para evitar erros observados em estudos anteriores, em todas as aplicações foi reforçado que nenhum número poderia ser repetido, de modo que cada evocação deveria receber necessariamente um grau de relevância específico.

A consideração da ordem de importância conferida pelos participantes às evocações deve-se a uma orientação mais recente realizada por Abric (2003). De acordo com o autor, citado por Wachelke (2009), é através desses dados e da quantificação da frequência dos termos evocados que se torna possível a verificação dos elementos constituintes de uma representação e a identificação da organização desses elementos entre o sistema periférico e central.

Para a etapa qualitativa do Estudo 2, com a finalidade de confirmar as representações sociais verificadas anteriormente e entender o contexto em que elas se embasam, foram realizadas coletas a partir de grupos focais. Essa técnica, segundo Morgan (1988), permite a captação de dados por meio das interações grupais, através da discussão de determinados tópicos definidos pelo pesquisador. O grupo focal tem como objetivo possibilitar a aproximação das compreensões que os participantes possuem acerca desses tópicos, e ainda permite conhecer as experiências e perspectivas dos sujeitos em questão (Morgan 1988).

Além disso, segundo Sá (1998), a técnica se apresenta como uma boa estratégia metodológica para estudos em representações sociais. O autor afirma que, por simular conversações espontâneas, “os grupos focais podem fazer emergir uma boa quantidade dos mesmos temas e argumentos que fariam parte de uma conversação sobre o assunto

em um ambiente natural” (Sá, 1998, p.93), o que para as pesquisas sobre ideias e conhecimentos do senso comum são de grande relevância.

Para a condução dos grupos focais realizados, utilizamos um roteiro semiestruturado, elaborado com dezoito temas de discussão. Esse instrumento teve a finalidade de nortear os debates e de fomentar discussões sobre as rotinas dos participantes; os conceitos de lazer e de tempo livre; a caracterização do lazer de acordo com o gênero; e as diferenças entre o lazer e o tempo livre dos jovens de hoje e os de outras gerações. Os tópicos do roteiro foram organizados em acordo com as proposições de Roso (1997) e de Gondim (2003), de modo que os temas mais importantes e abrangentes foram discutidos primeiramente, e os tópicos mais específicos e de menor relevância deixados para o final.

Coleta de dados

As coletas de dados foram realizadas de forma independente. Como mencionado, o instrumento referente às questões de associação livre foi aplicado no mesmo dia e aos mesmos participantes do Estudo 1. Sendo assim, três escolas foram visitadas e, conforme orientações éticas, com a autorização prévia da diretoria, o consentimento formal dos pais, o assentimento dos alunos interessados e a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, realizamos uma das coletas propostas para o Estudo 2.

A aplicação do instrumento foi feita nas instituições de ensino, durante o horário regular de aula, de forma coletiva – grupos de aproximadamente 20 pessoas, que realizaram a atividade individualmente. Antes do início de cada coleta, a pesquisadora reforçou os objetivos e as características do estudo, esclareceu dúvidas e reforçou o caráter voluntário das participações. Em seguida, orientou sobre a realização da atividade e conduziu um breve treinamento, simulando oralmente as questões de livre associação de palavras, com outros termos indutores - “vestibular” e “mãe” -, que não apresentavam relação direta com o tema investigado.

Depois disso, o material da pesquisa foi entregue virado para baixo, evitando que os participantes lessem os termos indutores antes do momento apropriado. Após todos os alunos receberem material, os mesmos foram orientados a desvirar as folhas e, então, dar início à atividade. Também foi solicitado que os alunos passassem para a

segunda questão, que estava na segunda folha, somente após terem concluído por completo o preenchimento da primeira. A opção de colocar cada questão em uma folha separada e de seguir exatamente esse método de aplicação teve como objetivo evitar prejuízos à técnica utilizada.

Além da pesquisadora e dos participantes, também esteve presente em cada coleta uma assistente devidamente treinada, que auxiliou no esclarecimento de dúvidas, na entrega e no recolhimento dos materiais e na manutenção da organização exigida pelo estudo. A média de duração da aplicação desse instrumento foi de aproximadamente 10 minutos.

Por outro lado, as coletas referentes aos grupos focais seguiram um padrão diferente. Apesar de também terem sido realizadas nas escolas dos participantes, as discussões ocorreram em grupos de no máximo sete e no mínimo quatro jovens. As reuniões foram organizadas de acordo com a disponibilidade da escola, dos alunos e do número de interessados. Dessa forma, formaram-se três grupos compostos por participantes de ambos os sexos e um composto somente por jovens do sexo feminino.

As discussões foram conduzidas pela pesquisadora, acompanhada por uma assistente treinada, e duraram em torno de 40 minutos. É importante ressaltar que também nesta etapa só puderam participar aqueles que levaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por um responsável, e concordaram formalmente com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido destinado a eles.

Análise de dados

Para análise dos dados referentes às questões de associação livre, utilizamos o software openEvoc, desenvolvido a partir das funcionalidades do software EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations*), porém escrito em português e disponibilizado livremente na internet (Sant'Anna, 2012). O openEvoc caracteriza-se por organizar as evocações coletadas em quatro quadrantes distintos, considerando a frequência com que elas aparecem no corpus e a sua ordem de evocação, ou, como se adota neste estudo, ordem de importância dos termos evocados.

Originalmente, a técnica da livre associação de palavras propõe que se considere na análise dos dados, além da frequência, a ordem da evocação, ou seja, a sequência em que as palavras foram mencionadas pelos participantes. No entanto, mais recentemente,

de acordo com Wachelke (2009), Abric (2003) propõe que as análises dos dados de questões de associação livre passem a considerar não mais a ordem de evocação, mas a ordem de importância apresentada pelos próprios participantes a cada um dos termos evocados.

Seguindo essa nova orientação, diversas pesquisas assim como esta têm sido realizadas considerando, ao invés da ordem de evocação, a ordem de importância conferida pelos investigados. Entre esses estudos, podemos mencionar os trabalhos de Oliveira e Costa (2007), Pecora e Sá (2008) e Wachelke (2009).

Assim, a partir dos dois critérios de análise adotados – frequência e ordem de importância – o openEvoc organiza os dados em quatro quadrantes que possibilitam a identificação do conteúdo das representações sociais investigadas e sua provável organização interna. Wachelke e Wolter (2011), explicam que no primeiro quadrante são apresentados os elementos que aparecem com maior frequência e com maior grau de importância. São os termos mais relevantes do *corpus* e, por isso, provavelmente constituintes do núcleo central. Já no segundo quadrante – primeira periferia - aparecem as evocações que apresentam alta frequência e baixo grau de importância, ou seja, que são muitas vezes lembrados pelos participantes, mas considerados como pouco relevantes na estrutura da representação. O terceiro quadrante deve ser entendido como a zona de contraste. Ele reúne as evocações que, por apresentam baixa frequência e alto grau de importância, costumam indicar a existência de subgrupos dentro da amostra; pessoas que possuem um compartilhamento de ideias comum entre eles, mas que se diferem em relação a percepção da maioria. Por último, os termos organizados no quarto quadrante são aqueles que, segundo a teoria de Abric (2001), possivelmente encontram-se mais afastados do núcleo central e, portanto, localizados na periferia distante – ou segunda periferia. Esses elementos, que apresentam pouca frequência e baixo grau de importância, provavelmente reúnem as evocações menos expressivas das representações investigadas.

Para divisão dos dados resultantes da análise nos quatro quadrantes, faz-se necessário que se estabeleçam padrões de corte que permitirão ao programa entender o que se considera como alta frequência e alto grau de importância. Dessa forma, utilizamos novamente como referência as considerações de Wachelke e Wolter (2011), e adotamos como critério de corte para a frequência a *observação da amostra* - que

possibilita identificar o ponto em que há um salto perceptível na continuidade das proporções evocações -, e para o grau de importância da evocação a *mediana* – que no caso, consistiu no número três.

Para a análise dos dados coletados nos grupos focais, optou-se pelo uso da Análise de Conteúdo Temática, conforme orientada por Bardin (2007). Esta técnica, através do agrupamento e categorização de informações, permite o acesso a diversos conteúdos presentes em um texto, estando eles explícitos ou não.

Segundo a autora, pode-se entender a análise de conteúdo como uma técnica que envolve objetividade, sistematização e inferência para alcançar interpretações de comunicações discursivas. A análise se organiza a partir de três etapas fundamentais que foram rigorosamente seguidas nesta pesquisa, são elas: a pré-análise, a exploração do material ou codificação, e o tratamento dos resultados, que acontece através da inferência e da interpretação dos dados (Bardin, 2007).

A análise de conteúdo, assim como a maioria das análises qualitativas, exige grande esforço do pesquisador. Assim, apesar da objetividade e da sistematização do método, foi fundamental a sensibilidade, o conhecimento acerca da teoria utilizada e dos temas norteadores da pesquisa, para que se conseguisse alcançar os objetivos traçados e os resultados finais. Por todo cuidado e conhecimento prévio exigido pela análise de conteúdo, sua realização aconteceu por último, após todas as demais análises envolvidas nesta pesquisa.

Livre Associação de Palavras: Resultados e Discussões

Os dados obtidos através da técnica da livre associação de palavras foram separados de acordo com cada um dos dois termos indutores, homogeneizados através do agrupamento de evocações semelhantes e de mesmo sentido – por exemplo: namoro, namorada e namorado foram unificadas na evocação namorar; e vôlei, surfe, basquete e skate, representadas pela evocação esporte - e organizados em quatro quadrantes considerando a frequência das evocações e a ordem de importância conferida pelos jovens. Os resultados obtidos a partir desses procedimentos, com a ajuda do Software openEvoc, estão apresentados nas figuras 2 e 3.

Para o termo indutor “tempo livre” foram contabilizadas 1350 evocações, com 181 palavras com sentidos diferentes. A frequência mínima considerada para que a

evocação fosse analisada foi de 27, de modo que, ao final, a amostra contou com 809 evocações (59,93%) divididas entre dezesseis termos distintos. Utilizamos como critérios de corte a mediana e a observação da amostra, conforme proposto por Wachelke e Wolter (2011) e explicitado na metodologia. Dessa forma, os dados referentes a “tempo livre” foram organizados considerando o valor três para a Ordem Média de Importância, e 65 para a Frequência.

O termo indutor “lazer”, por sua vez, originou 1350 evocações, com 175 palavras com sentidos diferentes. Também neste caso a frequência mínima considerada foi de 27, de modo que foram analisadas 734 evocações (54,37%), referentes a catorze palavras com sentidos diferentes. Seguindo os mesmos critérios de corte, o valor utilizado para a organização dos dados por Ordem Média de Importância foi três, e para a Frequência 60.

Figura 2: Elementos da representação social de jovens para tempo livre, em função da frequência e da ordem média de importância (N=270).

| OMI | < 3,0 | | | ≥ 3,0 | | |
|------------|--------------|------------|------|--------------|------------|------|
| Frequência | Tema evocado | Frequência | OMI* | Tema evocado | Frequência | OMI* |
| ≥ 65 | Dormir | 153 | 2,8 | Sair | 65 | 3,2 |
| | Estudar | 78 | 2,6 | | | |
| < 65 | Comer | 48 | 2,88 | Televisão | 57 | 3,98 |
| | Descansar | 40 | 2,5 | Ler | 56 | 3,16 |
| | Família | 33 | 1,7 | Amigos | 53 | 2,3 |
| | Diversão | 33 | 2,88 | Computador | 42 | 3,36 |
| | Namorar | 27 | 2,85 | Esporte | 32 | 3,03 |
| | | | | Celular | 32 | 3,09 |
| | | | | Jogar | 32 | 3,69 |
| | | | | Filme | 28 | 3,21 |

*OMI = Ordem média de importância

Figura 3: Elementos da representação social de jovens para lazer, em função da frequência e da ordem média de importância (N=270).

| OMI | < 3,0 | | | ≥ 3,0 | | |
|------------|--------------|------------|------|--------------|------------|------|
| Frequência | Tema evocado | Frequência | OMI* | Tema evocado | Frequência | OMI* |
| ≥ 60 | Amigos | 90 | 2,3 | Praia | 60 | 3,4 |
| | Diversão | 72 | 2,58 | | | |
| | Esporte | 72 | 2,93 | | | |
| | Família | 60 | 1,63 | | | |
| < 60 | Sair | 56 | 2,88 | Dormir | 50 | 3,32 |
| | Festa | 49 | 2,9 | Cinema | 46 | 3,28 |
| | Futebol | 46 | 2,24 | Música | 31 | 3,23 |
| | Viajar | 46 | 2,7 | Comer | 29 | 3,41 |
| | | | | Computador | 27 | 3,11 |

*OMI = Ordem média de importância

De acordo com os resultados, para os participantes os prováveis elementos das representações sociais de tempo livre que compõem o núcleo central são *dormir* e *estudar*. Considerando a classificação proposta por Elias e Dunning (1992) quanto às atividades realizadas durante esse tempo, identificamos que as duas evocações afastam-se da compreensão dos autores acerca do lazer, e se aproximam do que eles entendem por atividades de caráter obrigatório, necessidades biológicas e repouso.

Essa ideia é reforçada quando verificamos a significação que a evocação estudar assume especificamente neste contexto. Sabendo que entre os jovens da amostra a maioria não trabalha, mas dedica-se exclusivamente aos estudos, reconhecemos que o hábito de *estudar*, ainda que seja realizado fora do horário curricular, deve ser entendido como a atividade que para eles apresenta o caráter de laboral, produtivo e obrigatório.

Nesse sentido, observamos que para esses jovens o tempo livre é um momento complementar a rotina, que permite dar continuidade às obrigações e realizar necessidades básicas que ao longo do dia ficam prejudicadas. A liberdade de escolha, sinalizada como função essencial desse tempo por Dumazedier (1979) e Munné e Codina (2002), não parece ser, portanto, compartilhada pelos jovens.

Esses dados se aproximam do que analisaram Martins et al (2012) acerca da vivência do lazer na sociedade moderna. Assim como parece indicar nosso estudo, os autores afirmam que vivemos um momento no qual os sujeitos são direcionados a utilizarem seu tempo quase exclusivamente com atividades laborais ou definidas como produtivas. Segundo eles, o tempo livre, tão cobiçado pela sociedade do consumo, tem se tornado cada vez mais reduzido, implicando ausência de liberdade de escolha e sendo destinado a atividades de caráter obrigatório.

A realidade apresentada pelos autores pode ser entendida como uma consequência dos valores de nosso sistema econômico, e do modo como instituições como a escola acabam por propagá-los. Como afirmam Aquino e Martins (2007), a escola, importantíssima para a formação juvenil, dentro de uma concepção moderna, está profundamente demarcada pelo paradigma da produção industrial, reiterando que a atividade social determinante deve ser o trabalho, e não contribuindo enfaticamente com orientações para que o tempo livre possa ser vivenciado também através de atividades que promovam o autoconhecimento, o desenvolvimento pessoal, a socialização entre pares e as satisfações individuais.

Por outro lado, a evocação *dormir*, que se diferenciou significativamente dos demais elementos da representação, alcançando a maior frequência do *corpus*, exige uma interpretação complementar. É preciso entender porque ela se mostra tão representativa para a compreensão do tempo livre, mesmo quando a evocação *descansar* também se faz presente nos resultados e de forma moderadamente forte.

Analisando os dados como um todo, pode-se considerar que os outros dois termos que aparecem com alta frequência – *estudar* e *sair* – possivelmente apresentam uma associação com elemento *dormir*. Provavelmente, os hábitos de estudar e de sair, que também aparecem significando o tempo livre dos participantes, acabam provocando uma maior incidência de sono, exigindo dos jovens que uma parte do tempo livre também seja reconhecida como momento para descansar e responder à necessidade básica de dormir.

No entanto, além dessa interpretação, dados de pesquisas anteriores nos ajudam a entender as relações entre o tempo livre, o lazer e o dormir para os estudantes de nossa amostra. O estudo realizado por Nunes, Pires, Azevedo e Hutz (2014) sobre lazer de jovens universitários, por exemplo, indica-nos que a necessidade de dormir parece estar mais presente entre os jovens universitários mais novos, e que, entre os indivíduos de diferentes classes sociais, os de classe média caracterizam com maior frequência o dormir como um modo de vivenciar o lazer. Aliado a isso, investigação conduzida por Sarriera, Tatim, Coelho e Bücken (2007b) com jovens de classe popular demonstra que o hábito de dormir entre esses indivíduos é uma das formas de significar e usufruir o tempo livre. Segundo os autores, os participantes de sua amostra consideraram a possibilidade de dormir até mais tarde como um modo próprio de uso desse tempo. Assim, a partir dos resultados dos dois estudos, é possível perceber que a atividade em questão se faz presente no dia a dia de diferentes jovens, e caracteriza-se por ser vista como uma das formas de vivência tanto do lazer quanto do tempo livre.

Todavia, apesar dos pequenos indícios observados, certamente é preciso que se investigue mais a fundo o que torna esse elemento da representação de tempo livre tão forte, e porque essa atividade se faz a princípio tão presente na rotina juvenil. De qualquer forma, de antemão, é possível considerar algumas razões que expliquem esses resultados: talvez esses jovens tenham o hábito de dormir menos do que o exigido biologicamente por seu corpo; suas rotinas apresentam-se excessivamente cheias de

atividades extracurriculares e obrigatórias, fazendo com que necessidades básicas, como dormir, precisem ser realizadas no tempo livre; que a falta de perspectivas para a vivência do lazer e a pouca orientação sobre os modos de uso do tempo livre acarretem na realização de atividades acessíveis e fáceis, como o *dormir*; e ainda que a ideia propagada há alguns séculos de que o tempo livre deve ser essencialmente utilizado como repouso, para possibilitar o reestabelecimento das energias e a manutenção da produtividade, permanece forte e ancorando as representações sociais de tempo livre para esses jovens.

Indo em direção as primeiras proposições descritas, verificamos que o padrão de sono dos jovens já foi tema de diversos estudos. Neles são retratadas de forma recorrente algumas modificações no hábito de dormir que ocorrem especificamente durante a fase da juventude (Mello, 1999; Teixeira, 2002; Boscolo, Sacco, Antunes, Mello & Tufik, 2007; Bernardo, Pereira, Louzada, & D'Almeida, 2009). Entre os motivos para essas alterações, as investigações apontam essencialmente dois fatores: as transições nas rotinas juvenis, que passam a incluir atividades e obrigações que não eram realizadas durante a infância; e questões biológicas, que provocam o deslocamento do sono para horários mais tardios, de modo que os jovens caracterizem-se por ter hábitos vespertinos, mesmo que as atividades escolares comecem cada vez mais cedo.

Como consequência desses fatores, os resultados demonstram que muitos jovens têm apresentado um déficit nas horas diárias de sono e sinais de sonolência diurna (Moore & Meltzer, 2008; Pereira, Teixeira & Louzada, 2010). Sendo assim, o hábito de dormir durante o tempo livre e a identificação da atividade como uns dos principais elementos da representação social desse tempo tornam-se compreensíveis.

Além disso, os resultados obtidos por Nunes et al (2014) nos dão indícios sobre os modos como os jovens percebem e significam a prática de dormir. A associação verificada pelos autores entre dormir e lazer, principalmente entre os participantes da classe média, indica-nos que além da necessidade obrigatória que a atividade representa, os jovens também a percebem como uma forma de obter sensações prazerosas e viver o lazer. Essa ideia se confirma nos resultados verificados em nossa investigação para o termo indutor “lazer”, no qual a evocação *dormir* aparece como um dos elementos do sistema periférico.

Assim, reconhecemos que a forte presença da atividade *dormir* nos dados não pode ser apenas interpretada como uma consequência de fatores biológicos e sociais que acarretam na sua frequente realização e na sua constituição como elemento fundamental da representação de tempo livre para os participantes. Sua compreensão também deve englobar a significação que esses jovens conferem à atividade, incorporando, portanto, sua percepção do ato de *dormir* como um possível modo de lazer.

Sendo assim, a partir dos apontamentos apresentados é possível concluir que a evocação *dormir* aproxima-se do que os teóricos do lazer e do tempo livre têm chamado de semilazer: uma atividade que carrega em si uma concepção obrigatória e de necessidade básica, mas que ao mesmo tempo promove sensações de prazer e bem-estar, sendo reconhecidas como uma forma, ainda que secundária, de se vivenciar o lazer.

Por outro lado, a evocação *descansar*, que também se faz presente nos resultados referente a “tempo livre”, parece adquirir outra significação. De acordo com a interpretação conferida à evocação *dormir*, a observação dos demais elementos periféricos da representação e as proposições e verificações de alguns autores (Dumazedier, 1979; Elias & Dunning, 1992; Sarriera et al, 2007b) entendemos que descansar refere-se mais a um estado e a uma sensação do que propriamente a uma atividade específica. Neste contexto, o repouso poderia ser realizado de diferentes formas, possivelmente incluindo o ato de dormir entre outros, como o de ouvir música, de ler, de assistir à televisão e até de não fazer nada. Esse descanso caracteriza-se, portanto, como um momento que permite o rompimento da rotina e o aproveitamento do tempo para a promoção do relaxamento físico e mental.

Seguindo com a análise das demais evocações organizadas no segundo, no terceiro e no quarto quadrantes, observamos que além do estudo, do dormir e do descansar, outros tipos de atividade - que se aproximam do entretenimento e da descontração - também são elementos constituintes das representações sociais de tempo livre. Por mais que sua localização interna esteja provavelmente no sistema periférico, é preciso considerar que *sair*, *comer*, estar com a *família*, *divertir-se*, *namorar*, assistir à *televisão*, *ler*, estar com *amigos*, ficar no *computador* e no *celular*, praticar *esporte*, *jogar* e assistir a *filme*, também são importantes para os jovens significarem esse fenômeno.

Assim, observa-se que enquanto o núcleo central refere-se às atividades de caráter obrigatório e de necessidades básicas, que são realizadas individualmente, no decorrer do dia a dia e que, no máximo, promovem a liberdade e a satisfação através do semilazer; o sistema periférico como um todo estabelece a aproximação entre o tempo livre e as atividades que permitem o rompimento das rotinas, as sensações agradáveis, a vivência de atividades realizadas coletivamente e o alcance do descanso, do entretenimento e da diversão. Ou seja, as evocações que se localizam no sistema periférico se aproximam do que os teóricos têm chamado de lazer (Elias & Dunning, 1992; Munné & Codina, 1992; 2002; Brenner, Dayrell & Carrano, 2008) e do que os próprios jovens também têm entendido como tal, segundo os dados desta pesquisa (Figura 3).

Com a finalidade de entender melhor essa aparente contradição, retomamos as proposições de Abric (2001) acerca das representações sociais e de sua organização interna. De acordo com o autor os elementos do núcleo central são estáveis, construídos ao longo do tempo e passados de geração em geração. São aqueles que garantem os significados mais expressivos da representação social e que não se adequam facilmente às realidades imediatas. Os elementos periféricos, por sua vez, garantem a flexibilidade das representações, permitindo que elas se formem a partir das experiências individuais e dos contextos com os quais os indivíduos convivem, garantindo a estabilidade do sistema central.

Dessa forma, aplicando a teoria aos dados de nossa amostra, entendemos que as duas evocações que provavelmente se encontram no núcleo central refletem ideias que se perpetuam há algum tempo e que se embasam nos valores econômicos e sociais vigentes. Portanto, *dormir* e *estudar* possivelmente estão respectivamente ancoradas nas ideias de que o tempo livre tem a função de promover o descanso e a recuperação das energias gastas durante a rotina, e nos valores capitalistas, que priorizam o trabalho, a produtividade e o acúmulo de atividades de caráter obrigatório, em detrimento do ócio e dos momentos de vivência lúdica.

Por outro lado, as evocações que se encontram no sistema periférico - tais como *sair*, *divertir-se*, estar com a *família* e com os *amigos*, *namorar*, *assistir à televisão*, *ler*, praticar *esporte*, *jogar*, ficar no *computador* e no *celular* - voltam-se para o entretenimento e para a diversão, possivelmente aproximando-se da realidade

vivenciada pelos jovens e da orientação atual que apresenta uma tendência de reconhecimento do lazer e do bem-estar como fatores importantes para a vida dos indivíduos e, conseqüentemente, para o uso do tempo livre (Aquino & Martins, 2007).

A dualidade representada entre os elementos do núcleo central e os elementos localizados nos demais quadrantes também pode ser entendida como o reflexo do paradoxo que, segundo Aquino e Martins (2007), o homem moderno vive: dedicar-se ao máximo ao trabalho ou buscar se libertar dessas tarefas e usufruir o tempo para si. Contudo, sendo a primeira opção mais propagada desde a valorização do capital e a mercantilização do tempo, é compreensível que as evocações associadas a ela estejam concentradas no núcleo central.

Uma evocação que chama especial atenção, tanto pela baixa ordem de importância quanto pela moderada frequência obtida, e que faz necessário pontuar algumas ressalvas é a *família*. Contrariando a ideia presente no senso comum, como apontaram Rosa (2006) e Martins (2013), de que os jovens apresentam relações conturbadas com os pais e com a família; os resultados da livre associação de palavras revelaram a proximidade que os participantes estabelecem entre ela e o tempo livre. Dessa forma, entende-se que esse tempo também se caracteriza por ser um momento para se passar e conviver com a família.

Essa compreensão é reforçada quando consideramos alguns outros dados obtidos nesta investigação. No Estudo 1, as análises envolvendo três variáveis contextuais indicou que, superando a comunidade e a própria escola, o contexto com a maior média de *score* para os jovens da pesquisa é o contexto familiar. Além disso, nos dados de associação livre para o termo indutor “lazer”, verificamos que a evocação *família* novamente se faz presente, e agora como parte integrante do núcleo central. Assim, observa-se que mais que significar o tempo livre, a família faz-se extremamente importante para os jovens e para a sua compreensão acerca do lazer.

Além de *família*, o núcleo central de lazer apresenta como elementos representacionais as evocações *amigos*, *diversão* e *esporte*. Identificamos, assim, que seu conteúdo consiste de duas representações que se referem a pessoas que estabelecem próximas relações com os participantes – *amigos* e *família*-; de uma que indica o efeito de alguma vivência ou situação – *diversão*-; e de apenas uma que se refere propriamente a uma atividade concreta – o *esporte*.

Dessa forma, observamos que as representações sociais de lazer incluem elementos que reforçam a ideia do fenômeno como um momento de socialização, que através da prática de algumas atividades que estimulam a liberação de emoções, possibilita o alcance da diversão. Nesse sentido, o lazer parece ir além da definição que o caracteriza simplesmente como atividade, sendo necessário considerar também o extravasamento emocional que essa atividade proporciona e com quem ela é realizada.

A função de socialização conferida a ele aparece representada tanto pela evocação *família* quanto pela evocação *amigos*, que entre os resultados obteve a maior frequência e se destacou como o principal elemento da representação social de lazer para os participantes. Todavia, esse dado não pode ser observado com surpresa, pois já se sabe que naquilo que se refere ao lazer juvenil, o grupo de pares é sempre reportado com centralidade (Brenner et al, 2008).

Além disso, os amigos e a convivência entre eles aparecem de forma intensa nos estudos de lazer e tempo livre juvenil, revelando a sua fundamental importância para o estabelecimento de confiança, para a constituição de identidades e para o aprendizado de normas sociais (Franch, 2000; Rosa, 2006; Brenner et al, 2008; Andrade & Marcelinno, 2011; Bonato et al, 2012^a; Martins et al, 2014b; Nunes et al, 2014). Observa-se ainda que os amigos assumem relevância significativa quando se busca o alcance do divertimento. De acordo com Martins et al (2014b), para os participantes de sua pesquisa, a diversão está principalmente associada a condição de ter e/ou estar com os amigos.

Nesse sentido, observa-se que a própria socialização pode assumir um fim em si mesma. Quando isso acontece, a satisfação se explica pelo simples fato de se estar com alguém, de modo que as atividades realizadas durante esse período adquirem simplesmente uma relevância secundária (Sarriera et al 2007a). Dessa forma, estendendo essa reflexão para a análise dos dados de nosso estudo, torna-se possível compreender o motivo de somente uma atividade, o *esporte*, ter aparecido no quadrante referente ao núcleo central de lazer, estando todas as outras evocações com esse sentido organizadas no sistema periférico.

A diferenciação alcançada pelo esporte diante das demais atividades entendidas como elementos da representação social de lazer pode ser interpretada a partir dos

estudos de Elias e Dunning (1992). Segundo os autores, o esporte apresenta características específicas que o torna um possibilitador das liberações emocionais e do alcance da excitação máxima, mesmo cumprindo os requisitos de civilidade exigidos pela sociedade moderna. Portanto, ele tem a habilidade de proporcionar a liberação emocional desejada e necessitada, sem romper com as normas sociais, tornando-se, assim, a forma mais própria de se viver o lazer na civilização pós-industrial. Elias e Dunning (1992), classificando o esporte como uma atividade mimética, afirmam ainda que enquanto as outras atividades possibilitam alcançar no máximo uma excitação moderada, o esporte é capaz de romper com a rotina diária, proporcionando tensões do tipo agradável e, conseqüentemente, sensações de bem-estar.

A evocação diversão, por sua vez, vem significar a consequência e a essência das atividades de lazer. Com os dados obtidos, entendemos que o que diferencia o lazer das demais experiências cotidianas é exatamente a potencialidade que ele apresenta de proporcionar a quem o vivência sensações prazerosas e positivas, traduzidas pelos jovens na palavra diversão. Elias e Dunning (1992) também entendem o fenômeno do lazer dessa forma; através do nível de divertimento ou excitação - como eles denominam - obtidos a partir da realização de algumas atividades específicas. Assim, compreendemos que a diversão assume o papel de uma evocação que se associa a todas as outras do núcleo central, representando o próprio resultado das vivências entre a *família* e os *amigos* e ou da realização de atividades *esportivas*.

A sintonia entre os nossos resultados e as proposições de Elias e Dunning (1992) também se mantém quando analisamos as evocações organizadas no sistema periférico de lazer. Considerando a classificação por nível de excitação proposta pelos autores, verificamos grande semelhança entre a escala teoricamente proposta por eles e a organização interna que verificamos nas representações sociais dos jovens participantes de nosso estudo.

As evocações que provavelmente compõem a primeira periferia e a zona de contraste de “lazer”, aquelas que se encontram no segundo e no terceiro quadrante, são: *sair, festa, viajar, futebol e praia*. Todas elas se caracterizam por serem atividades realizadas principalmente nos finais de semana, terem a capacidade de promover um rompimento com a rotina e, de maneira geral, possibilitarem altos níveis de excitação. Por outro lado, as evocações localizadas na periferia distante - *dormir, cinema, música,*

comer e *computador* -, podem ser consideradas como atividades que se inserem mais facilmente no dia a dia dos jovens, que são realizadas geralmente em casa, com maior frequência - como demonstrou o Estudo 1 - e que podem inclusive assumir um caráter de atividade obrigatória, já que algumas delas, como *dormir* e *comer*, referem-se a necessidades humanas básicas.

Assim, observamos que as atividades que proporcionam maior nível de excitação encontram-se mais próximas do núcleo central, enquanto aquelas que se misturam entre atividades de moderada excitação e caráter obrigatório estão localizadas na periferia mais distante, assumindo menor relevância para a significação do lazer. É dessa forma, portanto, que os resultados da pesquisa se aproximam das ideias de Elias e Dunning (1992), que utilizam como critério para classificação das atividades realizadas no tempo livre para a obtenção do lazer, o próprio nível de excitação proporcionada por elas.

Quanto à evocação *futebol*, que aparece na zona de contraste, é importante salientar algumas informações. Optamos por mantê-la fora do grupo de palavras que compuseram a evocação *esporte* devido à alta frequência que ela obteve e ao momento em que a pesquisa foi realizada. As coletas de dados se deram em um período próximo aos jogos da Copa do Mundo de Futebol que aconteceu no Brasil. Sendo assim, durante esse período muito se falava sobre o esporte e sobre os assuntos que envolviam o evento, tanto nas conversas do dia a dia quanto nos meios de comunicação. Considerando portanto esse fator contextual, que possivelmente provocou interferências no *corpus* da pesquisa, decidimos manter a palavra *futebol* de maneira independente à evocação *esporte* a fim de evitar possíveis distorções em nossos resultados.

Por fim, estabelecendo uma comparação entre as representações sociais dos dois fenômenos investigados, observamos que as quatro evocações localizadas no sistema central de lazer, encontram-se também no sistema periférico de tempo livre. O arranjo desses dados deixa, assim, visível que o lazer parece estar contido no tempo livre, significando esse tempo e possivelmente representando uma das formas de usufruí-lo. É importante ressaltar que por estarem no sistema periférico, os elementos representacionais de lazer provavelmente referem-se a um modo secundário de vivência desse tempo, já que o protagonismo deve ser assumido pelas representações constituintes do núcleo central. Esses resultados vêm confirmar as proposições dos

teóricos Elias e Dunning (1992) e Munné e Codina (2002), que propõem que o lazer refere-se a um dos diversos modos possíveis de aproveitamento do tempo livre.

A análise desses resultados também vem acompanhada da verificação de um segundo ponto: de que para os jovens investigados o lazer e o tempo livre não se referem a um mesmo fenômeno. Considerando a ideia de Abric (2001) de que núcleos centrais diferentes necessariamente falam de representações sociais distintas, a observação dos dados organizados nos quadrantes possibilita-nos entender que o lazer e o tempo livre para nossos participantes, apesar de apresentarem proximidade e relações entre si, não significam uma coisa só. Essa ideia novamente ratifica as proposições de Elias e Dunning (1992) e Munné e Codina (2002), e acaba por contrariar nesse aspecto as ideias formuladas por Dumazedier (1979), que não demonstram uma separação clara entre os dois fenômenos.

Grupos Focais: Resultados e Discussões

Os dados obtidos através dos quatro grupos focais realizados como etapa do Estudo 2 formaram um corpus analisado a partir da técnica Análise de Conteúdo, tendo como referencial a análise temática, conforme orientada por Bardin (2007). Para se chegar aos resultados aqui apresentados, seguiram-se os três procedimentos de análise previstos e especificados na metodologia: a pré-análise, a codificação e a interpretação dos dados.

A partir dessas três etapas foi possível identificar sete categorias principais que emergiram dos dados, na qual uma delas relaciona-se concomitantemente à temática do tempo livre e do lazer; duas referem-se ao tempo livre e quatro associam-se ao lazer. Todas as categorias foram nomeadas de acordo com o conteúdo que apresentaram, e, assim, ficaram identificadas como: 1) Tempo livre e lazer como construções pessoais; 2) Tempo livre: Tempo sem compromisso ou tempo de obrigação?; 3) Tempo livre como momento de descanso e de dormir; 4) Lazer como bem-estar, prazer e diversão; 5) Lazer como liberdade (às vezes controlada); 6) Lazer espontâneo X Lazer obrigatório; e 7) Os (não) limites do lazer.

Tempo livre e lazer como construções pessoais

A organização das rotinas e das tarefas diárias emergiu dos dados como um fator fundamental para a percepção e vivência do lazer e do tempo livre para os jovens

investigados. Os resultados obtidos a partir das discussões dos grupos focais permitiram identificar que para os participantes a existência desses dois fenômenos depende do esforço que cada um empenha na tentativa de inserir tais vivências em suas rotinas. Isso significa que o tempo livre e o lazer, apesar de estabelecerem uma relação direta com o contexto e as realidades vivenciadas, podem e precisam ser buscados, trabalhados e construídos periodicamente por cada pessoa. As frases dos participantes G1P1 e G4P2 ilustram bem essa ideia:

Eu procuro organizar o meu dia para dar tempo de fazer tudo! Eu tento fazer as tarefas para ir adiantado e para chegar no dia do lazer – tipo sábado e domingo –, e eu já ter feito os deveres de casa, os trabalhos, para eu poder ter esse tempo de lazer (G1P1).

Agora já está melhor a minha parte de lazer, porque no começo do ano eu comecei meio desorganizado, e aí ficava apertada essa parte. Agora eu já organizei um pouco mais, e já dá para aproveitar mais o meu momento de lazer (G4P2).

Nesse sentido, as discussões nos permitiram entender que o tempo livre e o lazer não parecem existir *a priori*. Para esses jovens, o que na verdade existem são predisposições sociais que indicam os dias da semana mais próprios para o lazer, e os momentos dentro das rotinas que permitem uma vivência mais livre e sem compromissos. No entanto, segundo eles, essas predisposições só se concretizam se houver uma organização do tempo por parte de cada pessoa, e se ela mesma perceber esses momentos como tempo livre ou como lazer.

Eu acho que no final de semana, por a gente não ter aula de manhã, nem no sábado e nem no domingo, eu acho que a gente tem mais tempo. Mas, nem sempre ter tempo é usar mais tempo para lazer (G1P1).

Ultimamente eu aproveito bem o tempo livre, mas antes não. Porque antes era jogo o dia inteiro, e eu deixava de estudar para jogar (G4P7).

Como observado, portanto, o simples fato de ter tempo ou de desconsiderar as obrigações e fazer simplesmente o que se tem vontade não caracteriza necessariamente o tempo livre ou o lazer. O ato de fazer algumas atividades de modo automático, como jogar ao computador ou dormir, muitas vezes provocam a não percepção desses

momentos como tempo livre, lazer e, principalmente, como tempo livre e lazer proveitosos. Essa constatação fica ainda mais clara em outras classes temáticas dos dados que reforçam as representações sociais de lazer e de tempo livre desses jovens, e que serão apresentadas mais adiante.

Todavia, é preciso considerar também que apesar da necessidade de empenho e de organização pessoal, os participantes reconhecem que as vivências do lazer e do tempo livre certamente dependem de fatores contextuais, ou como denominam Munné e Codina (2002), de heterocondicionamentos. Mesmo que alguns jovens tenham apontado ocupar o tempo fora da escola de forma “livre”, a maioria dos participantes afirmou que suas organizações dependem claramente dos compromissos escolares, das atividades extracurriculares, das obrigações que assumem e das disponibilidades de tempo que possuem. Assim, os dias da semana também são, por exemplo, fatores determinantes para a vivência do lazer e a percepção do tempo livre:

Segunda e quarta eu tenho um tempo maior. Na segunda, quando eu estou muito cansada, eu deixo tudo para lá e vou fazer o que eu quero! Mas na quarta não tem como, porque é véspera de prova (G2P3).

Eu acho que... igual hoje, quarta, vai ser um dia produtivo, porque amanhã é feriado. E eu prefiro fazer tudo hoje, para manhã, no feriado, não fazer nada, exatamente nada, e poder... sei lá, fazer um monte de coisa! (G1P5).

Essas falas também demonstram como os jovens lidam com suas rotinas e como percebem suas atividades diárias. De acordo com elas, e com outras expressões observadas nos grupos focais, é possível perceber que cada participante confere um grau de importância diferente a suas obrigações, e lida com elas de acordo com essa classificação. Assim, enquanto alguns sentem necessidade de estudar todos os dias ou em vésperas de provas, há os que afirmam passar tardes inteiras dormindo ou no celular, como se não tivessem nenhum compromisso a cumprir. Essas variações também acabam interferindo no modo como cada um promove a organização de seus tempos e passa a viver e a perceber o lazer e o tempo livre.

Para demonstrar essa variação e o caráter construtivo dos dois fenômenos em questão, recorreremos a falas de duas participantes, G3P5 e G3P2, que estudam na mesma escola e na mesma turma. Faz-se necessário destacar que apesar de serem demonstradas

em forma de diálogo, as falas não seguiram necessariamente essa ordem, e as discussões também contaram com interações de outros estudantes que foram suprimidas para a apresentação das ideias aqui analisadas.

A maioria da tarde é um tempo livre. Eu tento sempre marcar o que eu tenho para fazer e seguir. Tipo uma meta do dia. Às vezes não dá, e a primeira coisa que eu faço no dia seguinte é o que não deu para fazer no dia anterior (G3P5).

Já virou tão automático eu almoçar e dormir e acordar às cinco da tarde... Já é uma coisa que eu não consigo mais parar de fazer. E deixar de sair, às vezes, para dormir... Eu fico muito mal com essas coisas. (...) Eu acho que tem mais coisas que eu poderia exercitar em mim e que eu não exercito por preguiça (G3P2).

Por exemplo, eu gosto muito de dormir, mas eu acho que perco muito tempo dormindo. Porque eu poderia fazer tanta coisa... Tipo, arrumar o meu quarto, porque minha mãe vai chegar de São Paulo (...). Mas, por exemplo, quando eu consigo fazer as minhas obrigações em casa, que são arrumar o meu quarto e estudar, e fazer alguma coisa que eu goste – seja ler, ou sair para jogar vôlei, ou alguma coisa -, eu me sinto muito produtiva, porque eu ocupei o meu dia, e não fiquei nenhum tempo deitada na cama pensando que eu poderia estar fazendo alguma coisa (G3P5).

Eu tenho que parar de dormir! O meu dia é muito chato. (...) Porque todo mundo tem um horário para alguma coisa... Eu faço o que dá vontade (G3P2).

Essa discussão, portanto, demonstra o nível de responsabilidade dedicada por cada aluna à organização de seu tempo, e como elas se diferenciam no que se refere ao empenho para realizar atividades no horário extraescolar e cumprir o que consideram como seus compromissos. Portanto, verificamos que essas particularidades, independente dos motivos que as estimulam a ser assim ou não, podem ser entendidas como mais um dos fatores que sustentam o caráter construtivo do tempo livre e do lazer.

As falas apresentadas também possibilitam verificar que a organização da rotina, além de proporcionar a percepção do lazer e do tempo livre, é essencial para que jovens sintam satisfações provindas desse tempo ou das atividades realizadas nele. Ou seja, ficar deitado na cama ou dormir o dia inteiro são hábitos que ao invés de promover a

percepção dos participantes de um tempo livre ou de lazer, podem dificultar a identificação e a vivência desses fenômenos. Além disso, percebemos que o equilíbrio entre a realização de obrigações e de atividades que agradam ao gosto pessoal parece ser a forma ideal de perceber o tempo livre e alcançar o lazer e as satisfações proporcionadas por eles. Essa ideia fica ainda mais clara quando observamos os resultados obtidos na etapa quantitativa deste estudo, que revelam que as evocações referentes às representações sociais de lazer e de tempo livre de jovens também combinam atividades de caráter obrigatório e atividades mais livres e de entretenimento.

No entanto, apesar dessa percepção, obter o equilíbrio não parece ser uma tarefa fácil para os participantes. Nesse sentido, muitos deles mencionaram atividades que costumam ocupar grande parte do horário fora da escola, evitando que outras tarefas consideradas por eles como mais importantes e “produtivas” sejam realizadas. Esse fato aparece, portanto, como um problema a ser superado, já que atrapalha a vivência do lazer e do tempo livre, e mais uma vez ressalta a necessidade de um esforço pessoal associado aos fenômenos aqui analisados.

Tem coisa que eu gostaria de fazer menos. Tem coisa que, como eu disse, eu não queria. Eu queria ocupar o meu tempo livre com qualquer outra coisa, qualquer outra opção. (...) Se eu tirasse o tempo que eu fico no computador fazendo nada... Eu não acho que isso seja bom, eu só jogo porque... Eu jogava muito, então, quando eu não tenho nada para fazer, é automático eu sentar na cadeira para jogar (G3P3).

O equilíbrio indispensável entre as obrigações e as atividades livres por diversas vezes ressaltado pelos participantes, de alguma forma se aproxima das proposições teóricas de Joffre Dumazedier (1979), que coloca em oposição o trabalho e o lazer, e que entende que o lazer só existe de fato quando também existe o trabalho. Nesse sentido, geralmente sustentados nas experiências que vivenciam durante as férias, alguns jovens relataram que:

Durante o ano inteiro, quando a gente tem aula, quase não tem tempo de fazer o que gosta, e a gente reclama disso. Só que quando chegam as férias, a gente também não faz. A gente fica tão cheia de ideias ‘vou à piscina, vou encontrar com alguém,...’ que a gente acaba não fazendo muito (...) Quando você tem muito tempo livre, acaba que é como se as coisas que você faz que te dão

entretenimento, meio que para de virar lazer. Você não tem mais prazer. Tipo, ‘terminei de fazer minha obrigação, agora vou fazer o que eu gosto’ (G2P4).

É como se, durante o período de aula, ter o lazer fosse uma recompensa. E como nas férias você não tem nada para fazer, não tem a mesma sensação (G2P3).

É como se durante as aulas, as obrigações se equilibrassem com o lazer. Nas férias, a gente só tem coisas que a gente quer fazer (G2P4).

Observamos, portanto, que o excesso de tempo livre - como acontece durante os períodos de férias - também dificulta a construção do lazer; principalmente quando os jovens são afastados de suas atividades rotineiras e dos amigos com que costumam mais conviver. Isso nos leva a crer que tanto o excesso de obrigações quanto a falta delas tornam a vivência do lazer e a percepção positiva do tempo livre como desafios que exigem em maior intensidade o empenho dos jovens em questão.

Além disso, ainda de acordo com os jovens da pesquisa, a construção desses fenômenos também passa por outras questões pessoais, que se referem aos gostos, às vontades, às preferências e ao momento de vida de cada um. Considerando esses como pontos essenciais para a constituição do lazer, os participantes reforçam a ideia de que ele não existe *a priori* e nem pode ser entendido como um modelo padrão reaplicável a diferentes pessoas. As falas demonstraram explicitamente que os jovens entendem que as atividades que promovem satisfações e sensações prazerosas características do lazer variam de pessoa para pessoa e de época para época.

O que é lazer para mim, pode não ser para você. Então, de uma pessoa para outra já muda (G3P5).

(O lazer) para mim é algo bastante momentâneo. Tipo, eu considero dormir um lazer gigante, porque eu durmo tarde pra caramba, aí de tarde, normalmente, eu durmo. Aí, para mim, é um lazer. Mas é algo bastante momentâneo, porque se eu dormisse duas horas antes no dia anterior, essa dormida de tarde seria uma coisa de velho chato (G1P2).

O lazer pode mudar de um ano para o outro. Você pode gostar de coisas diferentes. Por exemplo, até o meio do ano passado eu não chamaria de lazer as coisas que eu chamo hoje. (G3P3).

A personalidade dos gostos indicada pelos participantes, no entanto, não pode ser entendida como uma característica que se restringe ao aspecto individual e isolado dos contextos. Pelo contrário, os jovens reforçaram que as vivências do lazer e suas definições se dão a partir de um conjunto de fatores interligados a diferentes variáveis, tais como: os valores e padrões sociais que predominam em cada geração, a educação recebida e aprendida, o gênero e os grupos dos quais se faz parte. Assim, eles afirmaram que:

Se a pessoa está no ambiente escolar, o lazer vai ser parecido com o das pessoas que estão na escola. Mas se ela começa a frequentar outro grupo, esse lazer sofre influência. Por exemplo, eu e a participante G3P4 temos um lazer aqui da escola diferente do lazer da igreja. Isso muda (G3P2).

Dessa forma, pode-se dizer que a frase do participante G4P2 resume bem a representação social de lazer e de tempo livre, no que se refere a suas construções. Levando em consideração tanto os aspectos pessoais – gostos, vontades e empenho – quanto os contextuais – como a limitação do tempo – ele afirma, referindo-se a existência do tempo livre nas rotinas, que:

Dependendo do que você gosta ou quer fazer, se você tiver tempo, vai saber se organizar com suas tarefas (G4P2).

Tempo livre: Tempo sem compromissos ou tempo de obrigação?

Nesta categoria foram reunidos os conteúdos que de alguma forma referiam-se ao tempo livre através da ideia de tempo sem compromissos ou tempo de obrigação. Nesse sentido, verificamos que para explicar suas compreensões acerca do tempo livre, os participantes recorreram ao estabelecimento de relações entre esse tempo e as obrigações presentes em suas rotinas. No entanto, o significado dessas relações foi passível de mudanças de acordo com o andamento das coletas. As ideias expressas no início das discussões dos diferentes grupos focais sugeriram que para esses jovens o tempo livre muitas vezes é entendido como aquele tempo que faz um contraponto direto com as atividades que assumem caráter de obrigação. Sendo assim, eles afirmaram que o tempo livre seria uma folga ou um momento sem compromissos:

Tempo livre é um tempo entre as coisas que eu sou obrigada a fazer (...) (G2P3).

(O tempo livre é) uma hora que você não tem nada... Uma hora que você não tem nada obrigado para fazer. Tipo, você não tem um horário para fazer (G2P4).

(O tempo livre é) o tempo em que eu não tenho uma coisa específica para fazer, ou que eu sou obrigada a fazer (G2P3).

Considerando que entre esses participantes as atividades escolares representam a quase totalidade de suas obrigações e costumam ocupar a maior parte de seu tempo durante a semana, foi possível observar também que o tempo livre foi explicado pelos jovens a partir da ideia de negação ao estudo:

(Tempo livre é o) tempo em que eu não estudo (G1P1).

Você acaba de estudar um negócio, você tem tempo livre antes de começar outra coisa (G1P4).

No entanto, com o avançar das discussões essa relação foi assumindo uma nova configuração. A contraposição entre o tempo livre e as atividades referentes ao estudo perderam força, e a associação entre ele e as tarefas com caráter obrigatório passaram a ser expressas a partir de um novo significado. Assim, ao descrever suas rotinas e expor suas ideias e percepções em falas contextualizadas com as realidades em que vivem, os jovens passaram a se referir ao tempo livre como um momento próprio para produzir, dar continuidade às tarefas cotidianas e, principalmente, para estudar.

Quando você está no tempo livre, você está fazendo um negócio obrigado, muitas vezes. (...) No tempo livre você tem que fazer alguma coisa que está determinado que você tem que fazer (G1P3).

Na maioria do tempo livre eu estudo (...) (G2P2).

Tipo, na maioria das vezes que eu tenho a tarde livre, eu uso para adiantar um dever de casa, para estudar para a próxima prova. Só tem lazer mesmo quando tem feriado, ou quando eu tenho mais tempo livre assim (G2P4).

Essa contradição entre as percepções do tempo livre e as atividades obrigatórias - mais especificamente o ato de estudar - chegou inclusive a provocar dúvidas durante o grupo focal um. Verificando diferenças nas falas dos colegas e na mudança do percurso seguido pelas discussões, um dos participantes questionou:

O tempo livre de que você está falando é tipo fora do horário escolar, ou tempo livre fora da sua rotina de estudo? (G1P4).

Assim, ficou claro que apesar de o tempo livre indicar a princípio um momento de liberdade e sem obrigações temporalmente marcadas; na prática, na maioria das vezes, ele é usado pelos jovens para colocar em dia as tarefas cotidianas, para estudar e para realizar atividades que os possibilitem o alcance dos objetivos produtivos valorizados pela sociedade contemporânea.

Nesse sentido, nesta categoria de análise, percebemos que a compreensão desse fenômeno se estabelece essencialmente a partir de duas representações sociais, uma que reflete a ideia de que o tempo livre indica ausência de obrigações - ou seja, um momento que escapa da rotina de estudos, como mencionou o participante G1P4 -, e outra que se refere a um tempo extracurricular, mas que na prática é apropriado pelos participantes para dar continuidade aos estudos e para realizar os deveres de casa e outras demandas rotineiras.

Ainda elaborando sobre essa dualidade entre apropriação livre do tempo e realização de atividades explícita ou implicitamente impostas, o participante G1P2 aprofundou as reflexões afirmando que:

O que eu considero tempo livre é só um tempo em que você não tem ‘teoricamente’ obrigação. Porque na prática você sempre tem alguma obrigação. Você é moldado por alguns valores na sociedade, então você sempre está sob alguma obrigação. Então, ‘teoricamente’ você não percebe que está sob alguma obrigação, mas você está! (G1P2).

Nesse sentido, o jovem questiona se a liberdade de escolha, traduzida pelo próprio termo “tempo livre” seria mesmo possível. Essa percepção vai ao encontro das proposições de Adorno (2002), que reafirma o caráter heterocondicionado do tempo livre e nega a possibilidade de que os modos de vivência desse tempo superarem as demandas, expectativas e pressões que a sociedade das últimas décadas impõe. Seguindo, assim, essa mesma linha de pensamento, o participante ainda afirma que em sua visão o tempo livre não existe:

Eu acho que não existe esse tempo livre. Então, eu acho que tudo que eu estou fazendo, por mais que eu ache que seja livre... ‘Agora eu parei de estudar, estou

livre, vou ver um jornal'. Não! Eu já estou estudando de novo, de certa forma. Eu estou fazendo isso porque talvez eu pense no ENEM do futuro, não porque tem esse tempo livre (G1P2).

A ideia levantada pelo jovem e concordada pelos integrantes de seu grupo fornece um direcionamento para a compreensão da contradição inicialmente apontada, que ora coloca o tempo livre como não obrigação e ora como momento para realização dessas tarefas. Portanto, percebemos que o tempo livre é entendido pelos jovens da pesquisa como um momento em que necessariamente não se tem nenhuma atividade obrigatória pré-estabelecida, mas que geralmente, por questões que vão além de seus desejos, acaba absorvendo outras obrigações, já que na maioria das vezes é utilizado para dar continuidade a essas atividades, seja de forma consciente ou não.

Dessa forma, a percepção de liberdade, assim como demonstrado nos dados de livre associação de palavras, novamente não parece ser percebida por eles e nem compor os elementos de suas representações sociais. Essa ideia é reforçada por algumas falas que demonstram que pela vontade dos participantes, o tempo livre seria vivenciado de forma distinta a que costuma acontecer:

No tempo livre, na maioria das vezes, eu não faço o que eu realmente queria fazer. (G2P4).

Se eu não tivesse que estudar, eu faria alguma coisa que eu goste: sair, ir ao cinema... e dormir! (G2P2).

Nesse sentido, a pressão para que se estude durante o tempo livre ficou novamente evidente. Refletindo os valores sociais vigentes, em um claro processo de ancoragem, os jovens demonstraram o quanto sentem que precisam estudar cada vez mais e, conseqüentemente, dedicar o seu tempo livre principalmente para a realização dessa atividade. Essa constatação vai ao encontro do que verificamos nos resultados da análise dos dados coletados a partir da livre associação de palavras, no qual a evocação estudar aparece compondo o núcleo central de tempo livre. As falas abaixo destacadas também dão suporte a ideia apresentada:

Na maioria das vezes, quando tem tempo livre, você tem alguma coisa... tipo dever de casa ou prova. Eu me sinto na obrigação de estudar. Aproveitar o máximo de tempo livre que eu conseguir (G2P3).

Olha, eu já estudo muito. Mas eu sempre acho que tenho que estudar mais. Então, eu acho que não aproveito (o tempo livre) bem ainda (G3P4).

Com essa necessidade de estudo constante, aparece também nas falas dos participantes a noção de “aproveitamento do tempo livre”. Reproduzindo e apropriando-se dos valores do sistema capitalista, os jovens demonstraram que suas percepções do que seria o bom uso do tempo livre estão ancoradas na ideia de produção, de aprendizagem e de realização daquilo que é vivido por eles como atividade de trabalho, ou seja, o estudo. Portanto, nesse processo de ancoragem, observamos a necessidade desses jovens de tornar o seu tempo livre o mais “produtivo” possível.

(O tempo livre é) quando a gente não tem compromisso agendado, mas usa esse tempo para outra coisa produtiva (G2P1).

A definição colocada por eles para esse “uso produtivo” aparece relacionada principalmente à superação do tédio, ao crescimento pessoal e ao aprendizado:

Ser produtivo é você ver que usou o seu tempo livre sem passar por tédio (G3P3).

Algo que vai acrescentar na sua vida (G4P1).

Algo que vai te ensinar alguma coisa, que sempre vai fazer bem para você... sei lá, alguma coisa assim (G4P2).

Dessa forma, percebemos que apesar de os relatos de suas vivências remeterem principalmente às atividades escolares e, portanto, obrigatórias, esses jovens também percebem que outras atividades lhes proporcionam sensações que os fazem reconhecer seu tempo livre está sendo produtivo – entre as atividades mais mencionadas com esse sentido estão o lazer e o esporte.

Por fim, verificamos que as duas principais representações sociais identificadas nessa classe temática também estão relacionadas com o dia da semana. Para os jovens investigados, a percepção que adotam acerca do tempo livre altera-se significativamente quando se trata de dias úteis ou de finais de semanas.

O meu tempo livre é mais ocupado com as coisas da escola, mas nos finais de semana, eu sento, leio um livro que eu gosto, ouço música, durmo, leio revista,... Esse tipo de coisa (G2P1).

Eu acho que durante a semana você não vai ter um tempo livre, você vai ter tipo uma folga entre uma coisa e outra. No final de semana que vai ser seu tempo livre (G1P5”.

Essas falas nos mostram mais claramente a dualidade na compreensão do tempo livre, e mais uma vez reforçam, em concordância com autores como Elias e Dunning (1992) e Marcellino (1996), a estreita relação entre esse fenômeno e o contexto vivenciado. Dessa forma, entendemos que o tempo livre costuma ser percebido e, conseqüentemente vivenciado, de maneira diferente ao longo da semana, sendo que em alguns dias predomina a sua significação como um momento que garante a continuidade das atividades obrigatória e do estudo, e em outros, ganha força a sua percepção como momento sem compromisso e próprio para a vivência do lazer.

Estabelecendo novamente uma comparação entre esses dados e aqueles obtidos na primeira etapa do Estudo 2, através da livre associação de palavras, observamos significativa congruência entre os resultados das duas coletas. Isso se faz possível pois, assim como demonstraram os resultados aqui descritos, a etapa quantitativa permitiu visualizar a dupla conceituação do tempo livre: entre os elementos da representação apareceram tanto evocações que remetem às atividades obrigatórias – como a evocação estudar, que apareceu compondo o núcleo central –, quanto evocações diretamente ligadas ao lazer – tais como: diversão, amigos e esporte, que foram localizadas no sistema periférico.

Você pode usar (o tempo livre) fazendo alguma coisa de produtivo, tipo estudar – eu nunca consigo fazer isso, mas você pode fazer -; você pode tentar achar algum tipo de lazer, para criar alguma rotina ou não; ou então fazer alguma obrigação que você tenha para fazer no dia, como ela falou, de arrumar o quarto para receber a irmã (G3P3).

Tempo livre como momento de descanso e de dormir

Como consequência da vivência do tempo livre essencialmente através de atividades do tipo obrigatória ou rotineira, como verificado na classe de análise anterior,

os jovens também identificaram que, por necessidade, esse tempo também representa descanso, folga e momento de relaxamento.

Nem sempre o tempo livre tem que ser produtivo. Pode ser só descansar (G2P3).

Se for esse tempo livre de intervalo e tal, eu acho que primeiro para descansar, já que a gente estuda e chega em casa e ainda estuda para a prova, faz dever, trabalho... Eu acho importante você dar esse intervalo para começar outra coisa, seja, sei lá, para comer. Se for o tempo livre do final de semana, eu acho que também é tipo um descanso, para você começar a semana já renovado (G1P1).

(O tempo livre pode ser aproveitado) para fazer as coisas da escola, que a gente já falou – estudar, fazer dever de casa,... – e também para relaxar um pouco, porque a gente faz muita coisa, então nem que seja deitar um pouco (G2P4).

Dessa forma, verificamos novamente que o descansar também é um forte elemento de representação social de tempo livre para os participantes de nossos estudos, auxiliando-os na compreensão desse tempo e, provavelmente, direcionando o modo como usufruem dele. Mas além dessa percepção, mostra-se relevante pontuar que nas falas dos jovens quase sempre o tempo livre como descanso vem acompanhado do tempo livre como estudo. Essa recorrência reflete que possivelmente o primeiro seja consequência do cansaço, esgotamento e pressão gerados pelo segundo – o tempo livre como estudo -, que acaba provocando uma necessidade de relaxamento, descanso e, como já mencionado anteriormente, de recarregamento das energias.

Assim, o tempo livre como descanso parece ter uma dupla função: possibilitar um momento de repouso e de folga das tarefas obrigatórias, e ao mesmo tempo proporcionar recursos físicos e mentais que permitam que depois desse momento as atividades produtivas possam ser retomadas com vigor:

Se eu não tiver meu tempo livre, eu não consigo voltar a cabeça para os estudos novamente. Tem que clarear as ideias (G4P6).

Você está estudando, mas tem que relaxar também, senão você não estuda bem (G4P5).

Nesse sentido, a compreensão do descanso vem acompanhada do próprio cansaço e, portanto, seguindo os parâmetros de análise de Elias e Dunning (1992),

configura-se como uma necessidade fisiológica que, dessa forma, também se apresenta como uma obrigação:

Eu descanso, mas eu acho que até o descansar é obrigatório (G1P2).

Essa obrigação também está ancorada nas noções de valorização do trabalho e das atividades entendidas como produtivas, de modo que, seja no final de semana ou dentro das rotinas, o descansar assume para os jovens o sentido de pausa para recomposição e volta ao “trabalho”:

Eu acho que mais importante que o final de semana é esse tempo livre que eu tenho no meio da semana. Porque é um tempo que você acaba... depois de estudar, depois de mexer no computador,... você acaba ‘sacudindo a poeira’ para poder continuar a semana. No final de semana, eu acho que é mesmo o término da semana, aí você vai descansar totalmente para começar a outra semana (G1P5).

As discussões em grupo focal também revelaram que as representações sociais de tempo livre para os participantes, além do descanso, do estudo e da ausência de compromissos demarcados, compreendem a atividade dormir, citada com muita frequência em todos os grupos focais. O dormir apesar de aparentemente parecer sinônimo do descansar, nas falas dos jovens adquiriu sentido particular, posicionando-se, assim, como mais um elemento representacional, como observado também na etapa anterior deste estudo. Dessa forma, para os participantes, nem o dormir significa necessariamente descansar, e nem o descansar está diretamente ligado à atividade dormir. Ou seja, precisamos entendê-los como dois elementos representacionais de tempo livre distintos entre si.

Nesse sentido, ainda de acordo com os dados analisados, o descansar refere-se a um repouso mental e físico, que pode ser realizado de diferentes formas, desde que seja percebido como um momento sem compromissos e que permita um escape da rotina de estudo e da fadiga ocasionada por ela. Assim, o descansar seria um estado, um momento de relaxamento e, não necessariamente a realização de alguma atividade ou a ausência de todas elas:

(O tempo livre) é você descansar fazendo alguma coisa, sem compromisso (G1P5).

Os momentos que eu tenho no final da tarde ou à noite, são os momentos de descanso, que eu mais aproveito. Eu posso mexer no celular, conversar,... (G4P2).

Eu acho superimportante esse tempo livre ou o tempo de lazer. É bom para dar uma relaxada, uma descontraída da vida, das tarefas que temos de grego, de inglês, de academia... É bom dar uma relaxada (G4P2).

A gente acaba descansando a mente (G4P1).

Por outro lado, o dormir aparece como uma atividade em si mesma, um modo de aproveitamento do tempo livre muito realizado pelos participantes; eventualmente buscado por eles; mas também, às vezes, percebido como pouco produtivo e vicioso, de modo que, para alguns, ele se apresenta no dia a dia como uma prática negativa.

É claro que a forte presença desse hábito e de sua importância para a representação social de tempo livre – a primeira etapa deste estudo revelou inclusive que sua localização na estrutura representacional fica no núcleo central – está associada a alguns sintomas sociais e por vezes fisiológicos, como identificamos em alguns estudos (Mello, 1999; Teixeira, 2002; Boscolo, Sacco, Antunes, Mello & Tufik, 2007; Bernardo, Pereira, Louzada, & D´Almeida, 2009). Contudo, a percepção dessa atividade pelos participantes não segue exatamente esse direcionamento. Os jovens não procuraram discutir ou entender porque o dormir é tão importante para eles representarem o tempo livre e nem porque está tão presente em suas rotinas. Ao invés disso, o descrevem como mais uma dentre possibilidades que recorrem para o uso do tempo livre. Assim, o dormir é entendido por eles, como uma atividade e não como uma sensação ou um estado, como é o descansar.

Os grupos focais também possibilitaram entender que para esses jovens existe uma dualidade na significação do elemento de representação social de tempo livre dormir: ora ele é percebido de forma positiva e remetendo-se ao lazer, ora ele assume o sentido de perda de tempo. Assim, no primeiro caso os participantes demonstram querer dormir mais e identificam prazer na realização da atividade, que pode chegar a ser entendida até como um lazer:

Eu acho que o lazer bom são essas atividades que nós fazemos, dormir em casa, ler um pouquinho, ver nem que seja só um hora, meia hora de televisão, isso é o lazer bom (G4P6).

Nesse sentido, referindo-se a um bom dia de vivência do lazer, a participante G1P1 também inclui a realização do dormir de um modo diferente ao que costuma realizar com frequência, que é acordando cedo:

Eu dormiria até tarde, mas depois eu acordaria, acho que iria para praia, depois eu almoçaria com a minha família, depois á tarde eu faria algum dever, assistiria algum filme, computador, e, à noite, sairia com meus amigos (G1P1).

No entanto, por outro lado, o ato de dormir pode se tornar uma atividade automatizada, realizada por não exigir esforços e se transformando em uma “perda de tempo”, assim como as atividades de jogar ao computador e ao vídeo game e assistir à televisão.

Eu tento não dormir de tarde, mas eu acabo sempre dormindo (...). Eu acho que dormir à tarde cria um ciclo vicioso, você... não dá para sair disso (G3P5).

É tipo assim: a pessoa dorme de tarde e não consegue dormir à noite, aí ela dorme de tarde de novo... Eu custei a sair desse negócio! Eu tive que arranjar alguma coisa de tarde – que foi a academia – para não dormir, não deitar na cama (G3P3).

Assim, ainda que os participantes não tenham se estendido no assunto, algumas falas nos permitem identificar que o dormir, apesar de poder estar associado ao prazer, ser um dos modos de vivência do lazer que às vezes reflete mais uma hábito vicioso que uma atividade de escolha, ele também vem acompanhado de uma necessidade, ou por se ter o hábito de dormir tarde e, portanto, dormir pouco; ou porque nessa faixa etária o corpo exige mais horas de sono. Para ilustrar essa ideia, selecionamos algumas falas dos grupos focais:

Eu não ligo muito de dormir e perder tempo não. Porque, por exemplo, se eu tiver dormido mal à noite, eu acho que se eu dormir de tarde eu recupero o cansaço (G3P1).

Eu acho. Porque é o que eu estava falando, porque eu acho que é um momento... porque no mundo que a gente vive, tão corrido e rotina,... é um momento que a gente tem de descansar. Então, muitas vezes o meu lazer é ficar na cama dormindo ou sem fazer nada (G1P1).

Assim, a partir dos grupos focais e dos resultados obtidos na etapa anterior deste estudo, entendemos que o dormir é um elemento fundamental para a representação social de tempo livre para os jovens investigados, e que grande parte da sua relevância está embasada nos valores e no estilo de vida que assumem e vivem os jovens investigados.

Lazer como bem-estar, prazer e diversão

Sobre o lazer, de acordo com os dados coletados nesta segunda etapa do Estudo 2, observamos que sua compreensão pelos participantes está essencialmente associada às sensações agradáveis percebidas e sentidas durante sua vivência. Os jovens investigados, mais que delimitar atividades características do lazer, referiu-se ao fenômeno através do tipo de sensações que ele costuma proporcionar e do que o torna diferente das atividades rotineiras de modo geral.

Dessa forma, a partir das discussões nos grupos focais, pudemos identificar que o “bem estar”, o “prazer” e a “diversão” são importantes elementos das representações sociais de lazer para os participantes do estudo:

(Lazer) é se sentir bem, ter prazer e se divertir (G2P3).

(O lazer é) se divertir... é qualquer coisa que você queira fazer naquela hora (G2P4).

Eu acho que é exatamente o que falaram, que é um tempo para você fazer o que você gosta, seja ouvir música... Qualquer coisa que te dê prazer! (G3P5).

O objetivo do lazer é se sentir bem, fazer uma coisa prazerosa mesmo (G1P4).

Eu acho que a função do lazer, para mim, é basicamente sentir-se bem. Só! Auxilia em outras coisas, mas tudo no final acaba em você se sentir bem. (G1P2).

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos na primeira etapa do Estudo 2, nos quais verificamos que a evocação diversão aparece como uma das principais representações sociais de lazer para os participantes – estando localizada no núcleo central da representação -, e através dos quais foi possível identificar que as sensações positivas são o que essencialmente caracterizam e explicam o fenômeno para os jovens.

No entanto, ainda desenvolvendo uma comparação com os dados das duas coletas, observamos que apesar de as ideias de prazer e de bem estar aparecerem muito fortes nas falas dos grupos focais, na etapa quantitativa do estudo elas não estiveram presentes no *corpus* propriamente como evocações. Esse fato, que a primeira vista pode indicar certa divergência entre os dois resultados parciais do estudo, a partir de uma análise mais cautelosa nos faz perceber que o que de fato impera é a complementariedade entre eles. Isso acontece, pois identificamos que apesar de não haver uma evocação que seja sinônima de prazer ou de bem estar em nenhum dos quatro quadrantes resultantes do processamento dos dados, todas as evocações neles presentes referem-se: a pessoas que possibilitam a sensação de bem estar e prazer – tais como amigos e familiares -; a atividades agradáveis que promovem essa satisfação; e à própria sensação de divertimento, que reforça a congruência entre os dois resultados comparados. Assim, entendemos que o prazer e o bem estar, revelados explicitamente pelos grupos focais como a essência do lazer, vêm explicar o que as principais evocações identificadas na etapa quantitativa significam para nossas amostras de jovens.

Essa importância conferida pelos participantes às sensações de prazer e de diversão também se encontra amparada em pesquisas teóricas anteriores. Elias e Dunning (1992) já consideravam em seus estudos que a principal definição de lazer deve ser entendida a partir da excitação: sensação positiva de extravasamento emocional que algumas atividades em determinados momentos tendem a proporcionar às pessoas, podendo sua intensidade ser maior ou menor de acordo com o tipo de atividade realizada e o próprio contexto vivenciado. Dessa forma, entendemos que a excitação, o termo que os autores propõem para explicar o lazer, acaba resumindo em uma única palavra as três sensações descritas pelos participantes dos grupos focais: o bem-estar, o prazer e a diversão.

A valorização conferida a essas três sensações, também nos permite concluir que para esses jovens as atividades por si só não suficientes para caracterizar e proporcionar

o lazer. Ou seja, para esses estudantes o lazer pode ser vivenciado de diferentes formas, mas seu alcance depende mais das pessoas que compartilham esse momento com eles que da atividade propriamente realizada:

É legal estar com os amigos, mesmo que seja fazendo alguma coisa meio chata (...). (G2P2).

Eu acho que é isso mesmo que ele falou. Você sai independente do lugar, o mais importante é a socialização (G1P2).

Nesse sentido, reforçando os resultados da etapa de estudo anterior e da investigação realizada por Sarriera et al (2007a), afirmamos que para os jovens de nossa pesquisa as atividades por si só apresentam um caráter secundário para o lazer, sendo a sua prática apenas um detalhe da situação vivenciada como um todo. Contudo, se elas não são suficientes para proporcionar o alcance do fenômeno, é preciso reconhecer que para os participantes outros fatores são essenciais para possibilitar a vivência do lazer ou da excitação máxima promovida por ele. De acordo com grupos focais, os amigos, a família, o esporte e o tempo livre são fundamentais para a percepção e construção do lazer, principalmente, por atuarem como facilitadores e propiciadores das sensações de bem estar, diversão e prazer.

Assim, pode-se dizer que para os jovens participantes desta investigação, o lazer tem como representações sociais alguns tipos de sensações específicas, sendo todas elas positivas e agradáveis, que são proporcionados pelos amigos, a família, o esporte e o tempo livre, que também devem ser entendidos como outros importantes elementos representacionais de lazer.

Esses dados reforçam mais uma vez os resultados da etapa anterior deste estudo, o qual revelou que para os participantes daquelas coletas, as representações sociais constituintes do núcleo central de lazer são exatamente amigos, família, diversão e esporte, e que ainda demonstrou que o tempo livre também está presente nos resultados como elemento do sistema periférico.

Especificamente sobre os amigos e a família, nos grupos focais eles apareceram em falas que narravam ou descreviam algumas possibilidades de vivência do lazer ou experiências pessoais:

Depende do dia também. Tem dia que eu quero sair com as minhas amigas para ver um filme legal, tem dia eu quero ficar em casa e não fazer nada ou curtir a minha família. É muito do que... Não dá para fazer uma utopia de lazer! (G2P1).

Eu saio com meu namorado, mas depende muito. Porque às vezes a agente sai para uns lugares que nem a gente espera sair. Varia bastante... sair com as minhas amigas também... Com a minha família também, eles combinam muita coisa (G3P4).

A referência ao tempo livre, por sua vez, apareceu reforçando os diferentes níveis de excitação e prazer que o lazer pode proporcionar. Nesse sentido, as falas dos jovens, colocadas através de comparações entre o lazer que acontece durante a semana e aquele vivenciado nos finais de semana, permitiram verificar de que modo o tempo e o contexto interferem na forma de se sentir e viver o lazer.

Eu acho que é basicamente isso... Por mais que na semana... igual almoçar toda terça-feira com os colegas está na rotina, você acaba fazendo lazer. Só que o seu lazer, por causa das preocupações da semana, eu acho que ele não é tão prazeroso quanto um lazer do sábado e do domingo. Eu acho que sábado e domingo você sai do seu compromisso... (G1P5).

Assim, observamos que a diferenciação dos níveis de excitação ou, como expõe o participante, dos tipos de lazer, dá-se a partir da relação entre esse fenômeno e o tempo livre. Portanto, assim como demonstrou a etapa quantitativa deste estudo, verificamos que para os nossos participantes há uma associação direta entre o lazer e o tempo livre, mesmo que eles sejam percebidos - como são - como fenômenos distintos.

Essa diferenciação das vivências do lazer também vai ao encontro da classificação proposta por Elias e Dunning (1992). Compreendendo que dependendo da atividade e do contexto um lazer pode se tornar mais ou menos intenso, os autores propõem uma escala que organiza os diferentes tipos de atividades e vivências a partir de um critério que varia da ausência de excitação a excitação máxima. Nesse sentido, aplicando a classificação aos tipos de lazer percebidos pelos jovens, pode-se dizer que enquanto o lazer que acontece durante a semana e, portanto, com menor disponibilidade de tempo livre, costuma proporcionar prazeres moderados; o lazer que ocorre em

momentos característicos do tempo livre, tais como os finais de semana, tendem a ser mais intensos, livres e completos. Ou seja, proporcionam maior nível de excitação.

Além da convivência entre os amigos e da realização de programas com a família, como mencionado anteriormente, o esporte também apareceu nos grupos focais como uma Representação Social de lazer, significando, uma das formas de se alcançar a diversão e a sensação de prazer.

Essa atividade recebeu diversas menções nas falas dos participantes e chegou a ser foco de algumas discussões. Sua descrição aconteceu, no entanto, principalmente, a partir dos relatos de vivência do lazer associado à rotina, aquele que acontece durante a semana e se entrelaça com as obrigações cotidianas.

Eu acho que o lazer às vezes não aparece na nossa rotina... Quer dizer, às vezes pode aparecer na atividade prazerosa que você faz todo o dia. Tipo assim, fazer basquete – que eu acho prazeroso – pode ser um lazer para mim (G1P5).

Quando eu vou fazer vôlei, ou quando eu vou fazer natação, basquete é o meu lazer, é o meu tempo de lazer (...) (G4P6).

É, porque eu não tenho outro lazer também. Por exemplo, se eu fizesse algum esporte, seria bom, só que eu não faço. Só o vôlei, na terça e na quinta (G3P3).

Como observado, portanto, o esporte apesar de estar em meio à rotina, diferencia-se das demais atividades e obrigações nela realizadas, constituindo-se como um momento de lazer, devido ao prazer que ele proporciona e por ser percebido como um momento de socialização e de diversão entre os participantes.

Ainda sobre essa prática, no contexto dos sujeitos de nossa pesquisa, vale atentar para o fato dele não se constituir como uma atividade livre, realizada sem determinação de horário, no meio da rua, nos finais de semana, como um reflexo da autonomia juvenil, como é descrito, por exemplo, o esporte praticado pelos jovens de classe popular investigados por Franch (2000). Para os participantes de nossa amostra, representando os jovens de classe média, o esporte geralmente é praticado em um formato de escolinha, em horários pré-determinados, sob a supervisão de um professor, praticado a partir de um direcionamento didático e assumindo, portanto, o caráter de uma atividade obrigatória.

A ginástica (olímpica) não é um tempo livre, como ela falou, mas como eu me divirto muito lá, é meio que um lazer também. Mas é uma obrigação também. (G2P2).

Contudo, apesar desse formato inevitavelmente limitador, os participantes ainda assim percebem o esporte como a principal atividade para obter a excitação e, dessa forma, a vivência do lazer, confirmando, assim, sua localização no núcleo central de lazer, como observado anteriormente.

Lazer como liberdade (às vezes controlada)

Outra característica essencial para explicar o lazer na visão dos participantes é a liberdade, ou seja, a possibilidade de fazer o que se quer, o que se gosta e de relativizar as imposições sociais durante sua vivência. Assim, se a liberdade de escolha não parece significar o tempo livre, os dados indicam que para a compreensão do lazer ela é fundamental:

No lazer você faz o que você quiser (G1P3).

(O lazer) é um tempo livre que você usa para se divertir, para fazer o que você gosta... Pensando em você e não nos outros ou nas suas obrigações (G3P3).

Eu acho que o lazer acaba parecendo mais importante para gente, porque é um momento de autodeterminação. Porque naquele momento livre, você escolhe o que quer fazer nele, como você quer agir... é um momento que é totalmente seu! Eu acho que é por isso que ele acaba sendo mais prazeroso (G1P5).

O lazer é você fazer alguma coisa por pleno prazer seu. Sem ninguém querendo que você seja em alguma coisa. É só deitar em cima da cama e... ‘Que se dane, eu vou fazer isso porque eu amo!’ (G2P1).

Dessa forma, observamos que a liberdade, fruto da vivência do lazer, possibilita aos jovens alcançar um momento de “autodeterminação”, ou seja, de fazer valer suas próprias vontades, desvincilhando-se, ainda que parcialmente e momentaneamente, das expectativas sociais, preocupações e obrigações rotineiras. Essas ideias reforçam a importância ressaltada por Munne e Codina (2002) de se viver o tempo livre e o lazer de

forma autocondicionada, diminuindo as pressões sociais, reforçando a percepção de liberdade e estimulando o autoconhecimento.

Eu acho que lazer é um meio de sair da rotina, de você parar de ficar submetido a ter determinadas obrigações (G1P4).

Contudo, mesmo tendo a liberdade como uma representação social de lazer, os jovens investigados também reconhecem que ainda que nessas situações o autocondicionamento se sobressaia, as interferências externas não deixam de existir e nem de interferir em suas escolhas. Desse modo, os dados coletados nos grupos focais coincidem por completo com as proposições de Munné e Codina (2002) quando se trata de lazer, uma vez que esses autores argumentam que apesar de haver a possibilidade de no lazer e no tempo livre prevalecerem os comportamentos autocondicionados, os heterocondicionamentos também se fazem presentes, promovendo interferências sociais e outros tipos de limitações.

Nesse sentido, os jovens expuseram alguns fatores externos que eles identificam como responsáveis por provocarem interferências em seu lazer. Um deles é a diferenciação por gênero que apesar de apresentar atualmente uma diminuição e portanto uma tendência para a igualdade, ainda revela preconceitos perpetuados principalmente na educação familiar, estabelecendo padrões de comportamento e de lazer diferentes para meninos e meninas. Essa percepção torna-se um fato quando analisamos dados que revelam a diferença no modo de vivência do tempo livre entre os dois sexos, como demonstrou o nosso Estudo 1.

Na nossa criação, meninas não podem falar sobre sexo. A gente é bem mais oprimida – claro que hoje em dia não, a gente é mais solta do que antes – mas... Se um menino pedir ao pai dele uma Playboy, vai ser a coisa mais normal do universo; se a menina for vista em um site erótico feminino, é a terceira guerra mundial! Ela vai ser espancada, vai para a igreja, vai ser mandada para o outro continente! (G2P1).

É como se agente oprimisse nosso desejos, para se encaixar no que as pessoas esperam. É uma coisa que eu quero mudar, quando eu tiver o meu filho. Eu não quero falar para ele: ‘você não pode brincar de Barbie porque é coisa de menina’. Deixa o menino brincar de Barbie! (G2P1).

Eu acho que, em questão de liberdade, mesmo que os pais hoje em dia tenham mais confiança, digamos assim, eu acho que está preso na mentalidade ainda. Como vem de muito tempo, esse negócio de ‘menina não pode fazer isso, tem que ficar em casa’, às vezes a própria pessoa de sente mal: ‘nossa, saí demais. Vão ficar falando de mim’. Coisas assim (G3P3).

Além dessa questão, de acordo com os jovens, a diferenciação por gênero também acaba provocando outro fator que indiretamente influencia em suas vivências de lazer: os estereótipos³.

Uma coisa que influencia muito nisso é o fato de a mulher ser vista como frágil demais. Tem homem que é frágil, tem mulher que não é frágil! Toda sociedade generaliza isso, mas todo mundo já está cansado de saber que não é totalmente assim, generalizado. Isso vem em tudo, inclusive no lazer. Por mais que a fulana seja mulher e eu também, tem coisa que ela gosta e eu não. Então, tem como ser comum, e pode também ser só meu ou só dela (G3P2).

Eu acho que todo o lazer, independente de ser menino ou menina, é diferente. Eu faço coisas no meu horário de lazer, diferente das minhas amigas, porque nós temos estilos e personalidades diferentes. Eu acho que não é diferente por ser menina e ser menino, eu acho que vai da pessoa. Só que eu concordo com o participante G1P2, eu acho que tem muita influência da sociedade. Porque quando eu nasci... na minha época não tinha I-Pad e essas coisas, a minha mãe comprava fogão e casinha e polly, essas coisas para mim. Eu nunca tive um carrinho e uma bola de futebol, sabe?! Só que eu fui crescendo e eu fui entendendo que se eu quisesse jogar futebol, ou quisesse ter um carrinho, e se eu sentisse prazer fazendo aquilo, eu poderia fazer essas atividades. Então hoje, eu gosto de jogar futebol, por exemplo. Então eu acho que a gente não pode diferenciar muito por isso, porque vai muito do gosto da pessoa (G1P1).

As outras duas principais interferências que para os participantes tornam o lazer uma liberdade moderadamente controlada estão intrinsecamente ligadas entre si, são elas: a autoridade dos pais e a insegurança como consequência da violência urbana.

³ Como conceito da Psicologia Social, os estereótipos devem ser entendidos como uma crença compartilhada de que determinados traços/ recursos são característicos de um grupo social (Álvaro & Garrido, 2007).

Às vezes (a limitação do lazer) não é nem pelo tempo, é porque os pais não deixam, ou porque é perigoso. Por exemplo, é uma coisa muito idiota, mas eu gosto de sair andando de bicicleta. Só que eu não posso fazer isso qualquer horário, em qualquer lugar, porque eu posso ser atropelada, posso ser assaltada. Eu acho que o ambiente externo acaba limitando muito o lazer também (G2P3).

Isso aconteceu comigo domingo, porque eu queria sair à tarde, só ficar andando pelo bairro, sem rumo. Só que meus pais falaram que eu não podia porque estava perigoso... Eu acho que atualmente é por isso que a gente não tem tantos amigos de bairro. Porque está tudo tão perigoso, é tudo tão tenso que você não pode mais fazer nada. Está tudo controlado, e pautado na tensão, no medo e na opressão (G2P1).

O sentimento de insegurança e a crença na violência principalmente por parte dos pais são apontados como resultado de um processo que envolve diferentes fatores. É como se os participantes reconhecessem que as regras e limitações impostas pelos pais refletissem as ideias reforçadas pela opinião pública e aceita pela sociedade de modo geral, que corroboram para o controle do comportamento das pessoas e, especificamente, da liberdade juvenil:

“Os jornais também ajudam muito para isso. Você só vê assalto, você só vê estupro, você só vê morte! Então, é como se a forma de controlar a gente é falando que eles (os pais) estão protegendo a gente. Só que às vezes, a gente precisa aprender a lição pelas nossas experiências e não só pelo que eles falam (...) (G2P1)”.

Assim, para os jovens, a falta de segurança às vezes funciona como uma justificativa - seja ela intencional ou não - para podar a sua independência. Nesse sentido, alguns participantes mencionaram que não podem utilizar a rua o tanto quanto gostariam ou fazer atividades esportivas em outros locais que não seja a própria escola, já que os pais não podem ou não querem levá-los a outro lugar e, ao mesmo tempo, não os permitem ir sozinhos.

Eu queria voltar a jogar vôlei fora da escola. Mas não depende muito de mim, porque como eu moro longe – o time do Álvares passou para o Ifes, e o Ifes é muito longe da minha casa -, minha mãe fala que eu só vou se ela puder me levar, e ela faz faculdade à noite, então, não tem como, e meu pai não me leva.

Mas eu tenho muita vontade de fazer algum esporte. Só que o único que eu gosto é vôlei (G3P5).

Eu queria voltar a jogar também, porque eu já joguei vôlei. Só que o vôlei que eu joguei era na Serra, então nem dava. Meu pai também não gosta que eu vá para lá, porque se eu for é de transcol, ou eu pegava autorização, mas meu pai não gostava, então eu tive que parar. E por causa do tempo da escola também (G3P1).

A reflexão dos participantes sobre a vivência do lazer de modo controlado, como reflexo da atmosfera de insegurança em que vivemos, também passa por comparações com o lazer de gerações anteriores:

Eu acho que, assim, antigamente, você saia mais. Até mesmo por causa da segurança, você ficava mais livre para sair, não se preocupava muito. Até mesmo a vizinhança, você já conhecia muito as pessoas de perto da sua casa; fazia muita amizade nova rapidamente. Hoje em dia é mais difícil (G4P2).

Além desses fatores percebidos como fortes limitadores da liberdade, com menor intensidade os jovens também pontuaram a influência que seus gostos, vontades e desejos sofrem de acordo com o contexto e o meio social em que vivem. Referindo-se a eles, os participantes citaram especificamente as influências do grupo, da moda, da educação e da mídia, como mostra as falas dos participantes G3P2 e G2P1:

Também depende do que acontece fora. Tipo, influência da mídia. Coisas que eles mostram que faz parte da diversão, as pessoas acabam indo. Isso também influencia (G3P2).

(...) São as regras sociais. Por exemplo, eu não posso ir ao shopping de biquíni. E isso pode ser um lazer para mim. Só que as regras sociais independem da gente. A culpa não é dos nossos pais, eles também foram criados com aquilo, e os jornais dizem isso para eles. E é verdade. Eu não estou falando de uma teoria da conspiração absurda. Mas isso também interfere no que a gente quer, no que a gente vive (G2P1).

Assim, reforçamos a percepção dos jovens quanto ao caráter social do lazer; ou seja, o reconhecimento que eles possuem de que este aspecto da vida humana não se

encontra isolado ou indiferente aos contextos sociais nos quais se vive. Essa ideia novamente retoma a semelhança entre as percepções dos jovens e a teoria de Elias e Dunning (1992), que reforçam a intrínseca associação entre nossas vivências de lazer e a sociedade da qual fazemos parte e construímos, em um processo que ocorre promovendo influências mútuas.

Dessa forma, devemos entender que a liberdade, identificada como uma das representações sociais de lazer para os participantes dos grupos focais vem acompanhada do reconhecimento de sua limitação; sendo ela, portanto, ainda que contraditoriamente, uma liberdade que é parcialmente controlada e influenciada por diversos fatores.

É preciso que se ressalte, no entanto, que essas perceptíveis e identificáveis interferências e limitações relacionadas à vivência do lazer, não impedem que a liberdade permaneça sendo percebida como tal, como um elemento importante para a caracterização do fenômeno estudado e, conseqüentemente, para sua diferenciação em relação às demais atividades e momentos vivenciados ao longo das rotinas. Dessa forma, entendemos que para os participantes o lazer proporciona uma percepção de liberdade, mesmo que parcial, diferenciando-se, assim, das outras vivências e atividades cotidianas, de modo a estabelecer um equilibrando positivo e saudável entre os auto e heterocondicionamentos, com tendência a favorecer e privilegiar o primeiro em detrimento do segundo.

Lazer espontâneo x Lazer obrigatório

Assim como o tempo livre, a noção de lazer para os participantes também revelou estar embasada em uma diferenciação representacional que o divide em dois tipos. Segundo os jovens investigados, o fenômeno pode acontecer em momentos sem programação, vividos especialmente nos finais de semana, promovendo um rompimento com as rotinas e com altos níveis de sensações de bem estar e divertimento. Ou, apesar de menos frequente, também pode acontecer durante a realização de uma atividade obrigatória, com tempo de início e término previamente determinado, proporcionando satisfações e prazer em um grau moderado.

Ao descrever essa percepção, o participante G1P4 confere uma nomenclatura autoexplicativa aos dois tipos de lazer anteriormente descritos:

Você pode dividir esse lazer entre um lazer mais obrigatório e um espontâneo (G1P4).

De acordo com as discussões dos grupos focais, o lazer obrigatório seria, por exemplo, as aulas de vôlei, ginástica, basquete e ballet, ou os trabalhos de escola realizados em horários extracurriculares com um grupo de colegas. Ou seja, seria ele constituído por atividades que apesar de serem percebidas como compromissos que precisam ser cumpridos, possibilitam momentos prazerosos, de socialização e de divertimento.

Sei lá... Eu, quando me interesso por alguma matéria, eu também considero isso como um lazer (G1P2).

É diferente porque quando têm essas aulas que são lazer, você tem um horário que você tem compromisso, tem coisas que você tem que cumprir. O lazer (espontâneo) de ficar conversando não! (G2P3)”.

Essa classificação definida pelos participantes do estudo também encontra um equivalente nos trabalhos teóricos. O que os jovens denominaram de lazer obrigatório, é descrito por diversos autores como semilazer (Bonato et al, 2012a; Dumazedier, 1979). Assim, mais uma vez refuta-se a ideia de oposição entre trabalho e lazer (Dumazedier, 1979), e entende-se o fenômeno a partir da variação dos níveis de excitação (Elias e Dunning, 1992); e portanto englobando desde atividades que unem obrigatoriedade e prazer, até atividades que proporcionam liberdade, espontaneidade, diversão e excitação máxima.

Dessa forma, o segundo tipo de lazer, o “lazer espontâneo”, seria aquele que de acordo com os jovens caracteriza-se por ser diferente das atividades corriqueiras, por fugir dos padrões do dia a dia, por estar associado ao inesperado e espontâneo e por proporcionar níveis de bem estar, prazer e diversão que nenhuma atividade com caráter de obrigação consegue oferecer. Por seguir esse formato, o lazer espontâneo costuma estar associado aos finais de semana e a momentos que rompem com tudo aquilo que é sistematizado, rotineiro, programado e esperado.

Como disseram, eu acho que o lazer é meio espontâneo, ele não está programado. Além desse lazer que é de ler, de estudar, de fazer coisas que não são obrigatórias, o lazer meio que surge. Ele não está programado. Você não tem

uma rotina de lazer, você não tem uma rotina de final de semana. Sua rotina, sua tabelinha da semana não tem sábado e domingo, só tem até sexta! (G1P4).

Lazer eu acho que são coisas, na minha opinião, que necessariamente não estão programadas. Tipo, sair para almoçar com a família... coisas assim (G1P1).

Por mais que eu seja muito previsível, a minha rotina de segunda à sexta seja muito previsível, no sábado pode acontecer qualquer coisa! Então, isso é uma coisa muito boa (G3P1).

Lazer é uma coisa meio assim, meio voada... não tem um padrão (G1P4).

Não tem como fazer uma tabela com o lazer que você vai fazer na sua vida inteira. Depende de como você está, do que aconteceu... (G2P4).

O seu lazer não pode virar uma rotina para você. Você faz o que você quiser (G2P4).

Contudo, é preciso ficar claro, como demonstrado em outras categorias temáticas anteriores, que o dia da semana não é um ponto determinante, mas é só mais um dos diversos fatores que estimula a vivência do lazer - mais especificamente do lazer espontâneo:

Eu acho que esse lazer pontual, espontâneo de que a gente está falando, muitas vezes ele não está explícito, sabe? (...) Às vezes a gente nem percebe, mas durante a semana, a gente tem vários momentos pequenos que podem ser considerados lazer. Eu acho que no final de semana, por a gente não ter aula de manhã – nem no sábado e nem no domingo –, eu acho que a gente tem mais tempo, mas nem sempre ter tempo é usar mais tempo para o lazer (G1P1).

Só que o seu lazer, por causa das preocupações da semana, eu acho que ele não é um lazer tão prazeroso quanto um lazer de sábado e de domingo. Eu acho que sábado e domingo você sai do seu compromisso. (G1P5).

Assim, conforme verificado nas citações, vale ressaltar que para os jovens o sábado e o domingo não são sinônimos de lazer, assim como os dias úteis não impossibilitam que ele aconteça. No entanto, entende-se que as realidades que

envolvem as rotinas de segunda a sexta notavelmente dificultam a sua ocorrência, principalmente nos moldes do “lazer espontâneo”.

Os (não) limites do lazer

Além das representações sociais e características relacionadas ao lazer apresentadas e analisadas nas categorias anteriores, as discussões nos grupos focais revelaram que o lazer não é considerado pelos participantes como uma prática na qual tudo é permitido ou aceitável. A conscientização de que vivemos em sociedade, de que nossas ações interferem na vida dos outros, e de que a nossa saúde e bem-estar exigem atenção e limites ficou perceptível nas colocações dos jovens.

Eu acho que só não pode ser risco. Porque às vezes o que é lazer para você, pode afetar muito outra pessoa. Então, o ideal para ela não é o ideal para mim. Eu acho que quando você pensa em lazer, você tem que pensar no todo; porque você vive em uma sociedade e não no seu mundo. Porque o que você faz afeta os outros (G3P2).

A pessoa pode gostar de vandalizar, de quebrar as coisas do bairro, isso pode ser um lazer para ela, mas é errado! (G2P2).

Por exemplo, uma pessoa que gosta de fumar maconha: teoricamente isso é errado, independente se é legalizado no Brasil ou não. Teoricamente isso é errado. Mesmo que seja um lazer, ela está fazendo mal à saúde dela (G2P1).

O lazer ruim é uma coisa que apesar de você gostar de fazer, pode te fazer mal de alguma forma (G4P1).

No entanto, os estudantes também demonstraram perceber a dificuldade, complexidade e o relativismo envolvido na definição desses limites. Assim, eles buscaram ponderar o que em geral se aceita como certo ou como errado, considerando os interesses, as arbitrariedades e as influências culturais envolvidas nesse processo.

Porque cada lazer é muito diferente, depende da cultura em que a pessoa vive. E não existe um valor talvez universal do que é bom e do que é ruim. Porque, por exemplo, se você pensar que o que está na lei é o que é bom... é uma coisa meio confusa, porque o que está na lei também é subjetivo, os caras escolheram aquilo lá. Você escolhe um representante, mas o cara vai fazer a lei baseado na cultura

dele... Porque a cultura dele seria melhor que a cultura de um índio, ou de um africano?! Então eu acho meio confuso (G1P2).

O seu lazer pode ser, sei lá, fumar maconha, por exemplo, e para outras pessoas pode ser jogar videogame. Eu acho que para essa pessoa, o lazer certo vai ser fumar maconha e o errado, jogar videogame, depende. E para outras pessoas, talvez seja o contrário. Para o ensinamento da sociedade em que a gente está... acho que delimita muito o certo e o errado, o bom e o ruim na vida das pessoas. Eu acho que cada pessoa tem o seu momento de lazer bom e o seu momento de lazer menos bom. Eu acho que é isso (G1P4).

Eu acho que a sociedade como um todo vê uma pessoa fumando como uma coisa ruim, e a pessoa que estuda, como uma coisa boa. Só que cada pessoa tem a sua individualidade... seus valores (G1P4).

Nesse sentido, eles também avaliaram e questionaram as proibições e os aparentemente contraditórios comportamentos dos pais:

É como se meu pai falasse para mim: ‘não beba vinho’; mas ele bebe vinho duas vezes por semana na hora do jantar. Aí ele chega para mim e fala ‘nunca beba vinho’, é hipocrisia. Eu odeio hipocrisia! É uma coisa que me incomoda muito nos adultos. Eles estão fazendo isso, para nós não cometermos os mesmos erros que eles. Mas deixa a gente aprender com a nossa experiência, não fica botando regras na nossa cara! (G2P1).

Todavia, apesar dessas reflexões que relativizam os conceitos socialmente aceitos de “lazer bom” e de “lazer ruim” e que questionam os limites impostos pelos pais, verificamos que os jovens também possuem, conscientemente ou não, um modo próprio de classificar e entender os tipos de lazer. Segundo eles, o “lazer ruim” está diretamente relacionado aos atos de fumar maconha, fumar cigarro, beber bebidas alcoólicas e de jogar videogame ou computador em excesso. Esses elementos aparecem nas falas objetificando o lazer que para eles pode causar danos, seja à própria pessoa, aos que estão ao seu redor ou até mesmo ao ambiente onde ela vive. Assim, verificamos que para a nossa mostra, esses são os elementos que representam o lazer possivelmente percebido como inadequado.

O lazer é uma coisa muito pessoal. Tem as coisas que muitas pessoas fazem, como sair para beber, por exemplo, ... Só que o lazer é uma coisa pessoal. Você não vai fazer uma coisa, tipo, ficar pensando ‘ah... Isso é errado’. Por mais que você saiba que a sociedade não deixa, você acaba achando aquela coisa boa ou ruim (G1P5).

Mesmo se não existisse proibição para fumar maconha, eu acho que ela está te matando, apesar de ser uma opção. A gente poderia ter permitido até, legalizado, mas de qualquer jeito, a pessoa está se prejudicando (G2P4).

Essas atividades mencionadas pelos jovens são exatamente aquelas que costumam aparecer em resultados de estudos, e preocupar alguns autores quando se trata de fatores de risco associados ao lazer e ao tempo livre (Sarriera et al, 2007a; Sarriera et al, 2007b; Câmara, 2005;). Dessa forma, entendemos que ainda que essas práticas não tenham aparecido nos dados como definidoras do lazer de modo geral, ou ilustrando as ações realizadas pelos próprios participantes – exceto o ato de jogar videogame em excesso -, ficou explícita a relação referente à representação e à prática social que o lazer de jovens pode estabelecer com o ato de fumar maconha e cigarro, de beber e de jogar videogame ou computador.

Ainda que os jovens da pesquisa tenham associado essas práticas ao lazer “ruim”, ou seja, reconhecendo o caráter prejudicial relacionado a elas, outros fatores reforçam a necessidade de se dar atenção à questão. Nesta etapa da pesquisa foi possível identificar a valorização que eles conferem às novas e diferentes experiências, e a graça que as ações proibidas podem receber:

Às vezes, quando você quer muito fazer alguma coisa que as pessoas não deixam, você deveria se permitir fazer isso, mesmo que seja uma coisa ruim, para você sentir na cara o que vai acontecer se você fizer aquilo (G2P4).

(...) Que nem se a maconha fosse legalizada, acho que um monte de gente iria falar ‘agora que não é mais proibido não tem mais graça’ (G2P4).

Tipo, ‘proibido é mais gostoso’ (G2P4).

Assim, é preciso reconhecer que apesar de as atividades entendidas como prejudiciais e, portanto, como representações sociais de “lazer ruim”, não aparecem

significando e constituindo o núcleo central de lazer, elas estão possivelmente periféricamente presentes nesse universo e, dependendo do contexto podem se mostrar uma opção para a vivência de novas experiências, para o estímulo de novas sensações e a própria superação dos limites impostos pelos pais.

As discussões sobre o lazer bom, no entanto, acrescentou poucas reflexões e novas ideias. Os fatores associados a ele são primordialmente aqueles que representam a ideia de lazer por si só. Nesse sentido, foram citadas novamente as sensações agradáveis e de bem-estar, a liberdade de escolha e as individualidades que se refletem no gosto por determinadas atividades, reforçando que cada um vai ter suas preferências, e vai identificar alguns modos mais positivos para vivenciar o lazer. Os elementos novos que as falas sobre esse a questão trouxeram foi a retomada da ideia de “produtivo” - já explicitada em outra categoria de análise voltada para as representações sociais de tempo livre – e de “fazer bem”.

Para mim, o lazer bom seria o produtivo, o que vai influenciar alguma coisa na sua vida. O ruim é o que não acrescenta em nada (G4P7).

Eu acho que o lazer bom são essas atividades que nós fazemos, dormir em casa, ler um pouquinho, ver nem que seja só um hora, meia hora de televisão, isso é o lazer bom (G4P7).

E por fim, para além desses determinismos e limites para a vivência do lazer, a ideia de liberdade também se fez forte, retomando a percepção de que lazer é e precisa ser liberdade. Desconsiderando, assim, as preocupações sociais e as consequências que as ações podem provocar, os jovens apontaram que:

Sei lá... cada um tem seu tipo de lazer, cada um faz o que gosta (G1P3).

Considerações Finais

Na tentativa de adquirir novos conhecimentos sobre lazer e tempo livre de jovens de classe média, de modo a compreender por esse viés um pouco melhor algumas juventudes, o presente estudo se empenhou na identificação de características sociodemográficas; modos de uso do tempo livre e vivências do lazer; associações entre os fenômenos em questão e alguns aspectos pessoais e contextuais; e representações sociais de lazer e de tempo livre; sempre tomando como referência os jovens de classe média, e tendo como arranjos amostrais estudantes do ensino médio da cidade de Vitória, ES.

Os dois estudos realizados como parte desta dissertação apresentaram desenhos metodológicos complementares, que possibilitaram o refinamento das interpretações dos resultados obtidos, através de análises ora quantitativas ora qualitativas. Como conclusão das discussões empenhadas, consideramos importante frisar a relevância observada dos aspectos sociais para a constituição das dinâmicas de vivência do lazer e do tempo livre por jovens de classe média. Em nossa pesquisa ficou evidente como as escolhas adotadas e os padrões seguidos pelos jovens são orientados pela lógica do contexto em que vivemos; e, portanto, influenciadas por questões econômicas, políticas, sociais e culturais. No entanto, também ficou claro que não só o macrocontexto interfere nessa dinâmica. A esfera social mais próxima dos jovens, representada pelos ambientes e pelas relações familiares, escolares e entre amigos, também se mostraram essenciais para as representações sociais desses dois fenômenos por parte dos estudantes investigados.

Assim, nossos resultados demonstraram que pensar em vivências que favoreçam o desenvolvimento saudável de jovens de classe média – um dos principais objetivos gerais dos estudos contemporâneos dessa temática -, significa primeiramente pensar na estrutura econômica, ideológica e social em que vivemos, nas relações que estabelecemos no dia a dia, no padrão de sociedade que assumimos como modelo e no grau de importância que conferimos a determinadas questões, como o trabalho, o sucesso profissional, a amizade, a saúde e a família.

Em nosso contexto, no qual vigora o sistema capitalista, observamos como a lógica da produção e do capital - que na realidade desses jovens se refletem no estudo e

no preparo para o mercado de trabalho - desempenham papel fundamental na ancoragem das representações sociais de tempo livre, e na definição dos modos de vivência desse tempo. Como consequência, em detrimento do excesso de estudo e de cansaço, observamos considerável restrição nas experiências de lazer vivenciadas, sendo estas apenas um modo secundário de uso do tempo livre.

Por outro lado, verificamos também que quando as atividades de caráter obrigatório não se apropriam do tempo sem compromissos, muitas vezes vigora a ausência de preparo para a vivência de um lazer que promova a diversidade, o estímulo à liberdade de expressão e a busca pela promoção das habilidades e dos interesses de cada um. Acostumados com um lazer estruturado em atividades típicas de semilazer (Bonato et al, 2012a) – como aulas de esporte, aulas de artes, aulas de música e trabalhos escolares -, os jovens algumas vezes demonstram dificuldade em saber como aproveitar os seus momentos de maior liberdade, recorrendo com frequência a atividades pouco prazerosas, pouco estimuladoras e que acabam por estabelecer um ciclo repetitivo e até vicioso: como assistir à televisão, jogar videogame e computador e dormir durante o dia.

No entanto, a falta de tempo e de educação para o lazer não aparece como o único limitador da vivência que gostaríamos de encontrar em um estudo de lazer e de tempo livre de jovens de classe média. Os próprios participantes sinalizam para o fato de a insegurança, o interesse no controle do comportamento juvenil, os preconceitos e estereótipos associados aos gêneros, as pressões sociais e a falta de independência - consequente da autoridade dos pais - interferirem dificultando que seus desejos e suas vontades sejam experienciados e vividos de forma autocondicionada.

Contudo, mesmo sofrendo todas as interferências externas, o lazer ainda aparece representado pelas jovens através da noção de liberdade. Essa constatação reforça a importância do fenômeno para a formação desses estudantes e para a sua constituição como seres sociais, e sinaliza para relevância que as pesquisas científicas sobre a temática podem ter, uma vez que investigam os jovens em seus momentos mais autênticos e livres.

Reconhecendo a importância do lazer e do tempo livre para o desenvolvimento juvenil, para o estímulo à criatividade e à autonomia e para o fortalecimento das aprendizagens fruto da socialização, a partir desta pesquisa entendemos que é preciso

pensar na promoção de um tempo livre que não se restrinja ao estudar e à preparação para a competição mercadológica; que não se resuma a compensar os desgastes da vida cotidiana; que não fique refém das diretrizes capitalistas e das mercadorias prontas de entretenimento; e que não esteja formato em programas com caráter escolar, com hora de início e término bem delimitados e com exigência de critérios disciplinares a serem cumpridos.

Isso não quer dizer, no entanto, que nesse tempo tudo deva ser permitido e que a liberdade seja absoluta. Os próprios jovens reconhecem que a prática do lazer exige limites, e que inevitavelmente ela sempre estará circunscrita na lógica da sociedade vigente. Nesse sentido, eles entendem que para o seu bom aproveitamento é necessário que se respeite os espaços dos outros e a integridade física mental de quem o realiza, sempre tendo em mente a necessidade de se preservar a saúde, para além do bem-estar que momentaneamente uma atividade possa proporcionar.

Nossa pesquisa também nos permitiu entender que a vivência do lazer mais genuíno, significativo e que promove a excitação máxima para os participantes, não está vinculada a práticas sociais extraordinárias que fogem aos padrões, às possibilidades reais e aos limites das normas sociais. Pelo contrário. Os elementos de representações sociais nucleares para os jovens de classe média investigados referem-se a práticas simples e cotidianas que envolvem a sociabilidade entre amigos e familiares, a espontaneidade de um tempo sem programação previamente definida, a sensações de prazer, bem-estar e diversão alcançadas nesses momentos e a prática esportiva, como descreveram Elias e Dunning (1992), que permite uma liberação emocional positiva e diferente das demais atividades cotidianas.

Assim, nossos resultados revelaram que, ao invés de demonstrarem conturbação, rebeldia e má integração, os jovens vivenciam as práticas de lazer e de tempo livre em sintonia com a dinâmica social vigente, e com os modelos tidos como corretos e aceitáveis pelo senso comum. Esse fato reforça a extrema necessidade de rompermos com a estigmatização historicamente conferida às juventudes e aos representantes dessa fase da vida, e de afirmarmos novamente o caráter construtivo relacionado a eles e às suas práticas.

Os dados que obtivemos, todavia, apresentam algumas limitações que precisam ser consideradas. É importante que se frise que em se tratando de estudos que

contemplam apenas alguns participantes, todos eles estudantes de Vitória e selecionados em amostras de conveniências, as conclusões que aqui chegamos não podem ser estendidas a outros contextos ou assumidas de forma generalizada. Nesse sentido, propomos que a lógica desses dois estudos seja reaplicada a jovens de classe média de outras regiões e com realidades contextuais distintas. Sugerimos também que sejam investigadas mais a fundo as relações entre os modos de vivência do lazer e do tempo livre e alguns aspectos desenvolvimentais. Assim, seria possível testar os indícios que alguns testes de correlação apresentaram nesta dissertação.

Por fim, apontamos também sobre a importância de se cruzar dados de pesquisas com jovens que vivem em diferentes contextos e realidades, fazem parte de diferentes grupos e classes sociais e representam os diversos “Brasis” que existem em nosso país. Essas comparações certamente poderão ajudar a entender melhor as juventudes brasileiras, as dinâmicas do lazer e do tempo livre juvenil e identificar algumas respostas que sinalizem para o bom aproveitamento desses dois fenômenos, considerando os contextos e as particularidades das diferentes categorias que envolvem a(s) juventude(s).

Referências

- Abramo, H. W. (2007). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In Fávero, O.; Spósito, M. P.; Carrano, P. & Novaes, R. R. (Orgs.). *Juventude e Contemporaneidade* (pp. 73-90). Brasília, UNESCO, MEC, ANPEd.
- Abramo, H. W. (2008). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In Abramo, H. W. & Branco, P. P. M. (2008). *Retratos da juventude brasileira* (pp. 37-72). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In Moreira, A. S. P. e Oliveira, L. D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38) Goiânia: Editora AB.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Em J.C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Sant-Agne, France: Érès.
- Adorno, T. (2002). Tempo Livre. In Almeida, J. M. B. (Comp.) *Indústria cultural e sociedade* (pp. 62-70). São Paulo: Paz e Terra.
- Albuquerque, L. M. B., Lima, F. L. L. N., & Souza, F. N. Q. F. (2012). Formação docente dos licenciandos: Habitus e representação social de magistério dos pesquisados. In Silva, P. M., Trindade, Z. A., Ceotto, E. C., Silva, R. D. M., & Nardi, M. B. (Orgs.). *Estudos em Representações Sociais*, (Vol. 2, pp. 57-64). Vitória: GM Editora.
- Almeida, A. M. O. (2005). A pesquisa em representações sociais: Proposições teórico-metodológicas. In Santos, M. F. & Almeida, L. M. *Diálogos com a teoria das representações sociais* (pp.119-160). Alagoas: UFAL/ UFPE.
- Almeida, M. A. B., & Gutierrez, G. L. (2011). Análise do desenvolvimentos das práticas urbanas de lazer relacionadas a produção cultural no período nacional-

desenvolvimentista à globalização. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 25(1), 137-152.

Álvaro, J. L. e Garrido, A. (2007). *Psicología social: Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.

Alves, R. J. A. (2009). *Lazer e ruralidades: As práticas e representações sociais de lazer no meio rural de Presidente Bernardes – MG*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação de Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa.

American Academy of Pediatrics, Committee on Public Education (2001). Children, adolescents, and television. *Pediatrics*, 107, 423-426.

Andrade, C.P. & Marcellino, N. C. (2011). O lazer, a periferia da metrópole e os jovens: Algumas relações. *Licere*, 14(2), 01-17.

Aquino, C. A. B; Martins, J. C. O. (2007). Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 7(2), 479-500.

Ariès, P. (2006). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317-326.

Arruda, A. (2002). Teorias das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 127-147.

Associação Brasileira de Empresas em Pesquisa (ABEP) (2013). *Critério padrão de classificação econômica Brasil*. Recuperado de <http://www.abep.org/criterioBrasil.aspx>

Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

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. *Adolescência Latinoamericana*, Porto Alegre, 3(2).

- Bernardes, J. S. (2011). História. In Jacques, M. G. C., Strey, M. N., Bernardes, N. M. G., Guareschi, P. A., Carlos, S. A., & Fonseca, T. M. G. (Orgs). *Psicologia social contemporânea: livro-texto* (pp.19-35). Petrópolis: Vozes.
- Bernardo, M. P. S. L., Pereira, E. F., Louzada, F. M., & D´Ameida, V. (2009). Duração do sono em adolescentes de diferentes níveis econômicos. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(4), 231-237.
- 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 e G. Romanelli (Orgs.). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp. 135-157). Ribeirão Preto, SP: Legis Summa.
- Birkeland, M. S., Torsheim, T., & Wold, B. (2009). A longitudinal study of the relationship between leisure-time physical activity and depressed mood among adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 25 – 34.
- Biselli, A. M. F. (2006) *Lazer de uma juventude socialmente vulnerável na cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2257/106513.pdf?sequence=2>
- Bonato, T. N, Sarriera, J. C., & Wagner, A. (2012a). Hábitos de lazer e autoconceito em adolescentes. In Sarriera, J. C. & Paradiso, A. C. (Orgs.). *Tempo livre e lazer na adolescência: Promoção da saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 125-154). Porto Alegre: Sulina.
- Bonato, T. N, Sarriera, J. C., & Wagner, A. (2012b). O lazer na Adolescência. In Sarriera, J. C. & Paradiso, A. C. (Orgs.). *Tempo livre e lazer na adolescência: Promoção da saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 97-123). Porto Alegre: Sulina.
- Borelli, S. H. S. (2000). Jovens em São Paulo: Lazer, consumo cultural e hábitos de ver TV. *Nômadias*, 13, 92-97.
- Borges, A. L. V. (2007). Relações de gênero e iniciação sexual de mulheres adolescentes. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*,41(4), 597-604. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/reensp/v41n4/08.pdf>

- Borini, M. L. O., & Cintra, F. A. (2002). Representações sociais da participação em atividades de lazer em grupos de terceira idade. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 55(5), 568 – 574.
- Boscolo, R. A., Sacco, I. C., Antunes, H. K., Mello, M. T., & Tufik, S. (2007). Avaliação do padrão de sono, atividade física e funções cognitivas em adolescentes escolares. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(1), 18-25.
- Botelho, I. & Fiore, M. (2004). O uso do tempo livre e as práticas culturais na região metropolitana de São Paulo. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Coimbra. Recuperado de http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/IsauraBotelho_MauricioFiore.pdf
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk.
- Brasil, J. A., Trindade, Z. A., Menandro, C. S., Drago, A. B., Livramento, A. M., Ceotto, E. C., Vargas, E. A. M., Freitas, J. B., & Cortez (2012). Racionalidade e sofrimento: Representações sociais masculinas de saúde e doença. In Silva, P. M., Trindade, Z. A., Ceotto, E. C., Silva, R. D. M., & Nardi, M. B. (Orgs.). *Estudos em representações sociais* (Vol. 2, pp. 81 – 88). Vitória: GM Editora.
- Brenner, A. K, Dayrrel, J., & Carrano, P. (2008). Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In Teles, N. (Org.) *Um olhar sobre o jovem no Brasil* (pp. 29-44) Brasília: Editora do Ministério da Saúde.
- Câmara, S. G. (2005). Comportamentos de risco entre jovens. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, 36(1), 89-97.
- Camargo, L. O. (2003). *O que é o lazer*. São Paulo: Brasiliense.
- Carvalho, V.A., & Carlini-Cotrim, B. (1992). Atividades extracurriculares e prevenção ao abuso de drogas: Uma questão polêmica. *Revista Saúde Pública*, 26(3), 145 – 149.
- Castro, M. & Abramovay, M. (2002). Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. Casos em áreas urbanas, Brasil 2000. In Abramovay, M. (Org.) *Escola e Violência* (pp. 17-59). Brasília: UNESCO, UCB.

- Coatsworth, J. D., Sharp, E. H., Palen, L. Darling, N., Cumsille, P., & Marta, E. (2005). Exploring adolescent self-defining leisure activities and identify experiences across three countries. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (5), 361–370.
- Dayrell, J. (2002). O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 28(1), 117-136.
- De Masi, D. (2000). *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Dell’Aglío, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R (2011). Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: Uma nova proposta. In D. D. Dell’Aglío & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 259 – 270). São Paulo: Caso do Psicólogo.
- Desiderá, L. & Zuben, M. (2013). Crianças e adolescentes: Usando a internet com segurança. In Barbosa, A. F. (Coord.). *Tic kids online Brasil 2012: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil* (pp. 65-72). São Paulo: Comitê Gestor de Internet no Brasil.
- Dumazedier, J. (1973). *Lazer e cultura popular*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Dumazedier, J. (1979). *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *A busca da excitação*. Lisboa: Difel.
- Escosteguy, A. C. D & Sifuentes, L. (2011). As relações de classe e gênero no contexto de práticas orientadas pela mídia: apontamentos teóricos. *E-compós*, 14(2), 1-13. Recuperado de <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/655/523>
- Esculcas, C., & Mota, J. (2005). Actividade física e práticas de lazer em adolescentes. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 5(1), 69-76.
- Farr, R. (1995). Representações sociais: A teoria e sua história. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (pp. 31-59). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Félix, F. A. (2003). Juventude e estilo de vida: Cultura de consumo, lazer e mídia. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas.
- Fitas, A. L., Freitas, P. C., Silva, E., Virella, D. (2014). Atividades extracurriculares e outras ocupações de tempo livre em adolescentes - um modelo para investigação fundamentado por grupos focais. *Adolescência e Saúde*, 11(1), 32-38.
- Fonseca, V. M., Sichieri, R., & Veiga, G. V. (1998). Fatores associados à obesidade em adolescentes. *Revista de Saúde Pública*, 32(6), 541-549.
- Formiga, N. S., Ayroza, I. & Dias, L. (2005). Escalas das atividades de hábitos de lazer: Construção e validação em jovens. *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, PB, Brasil.
- Franch, M. (2002). Nada para fazer? Um estudo sobre atividades no tempo livre entre jovens de periferia no recife. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 19(2), 117-132.
- França, M. A. (2010). *A “classe média” brasileira: um estudo socioeconômico recente*. Dissertação de Mestrado, Escola Nacional de Ciências e Estatísticas, Rio de Janeiro.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (2002). A voz do adolescente. Recuperado de <http://www.unicef.br>.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (2013). O uso da internet por adolescentes. Recuperado de http://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes.pdf.
- Gáspari, J. C., & Schwartz, G.M. (2001). Adolescência, esporte e qualidade de vida. *Motrix*, 7(2), 107-113.
- Gómez, G. O. (2002). Comunicação, educação e novas tecnologias: Tríade do século XXI. *Comunicação e Educação*, 8(23), 57-70.

- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. *Paideia*, 12(24), 149-162.
- Gramsci, A. (1979). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gunther, I. A. & Gunther, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 01-11.
- Hack, C. & Pires, G. L. (2007). Lazer e mídia no cotidiano das culturas juvenis. *Licere*, 10(1), 1-22.
- Hobsbawn, E. J. (1995). *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Censo 2010. Recuperado de <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ.
- Jodelet, D. (2011). Ponto de vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. *Temas em Psicologia*, 12(1), 19-26.
- Kuntsche, E., Pickett, W., Overpeck, M., Craig, W., Boyce, W., & Matos, M. G. (2006). Television viewing and forms of bullying among adolescents from eight countries. *Journal of Adolescent Health*, 39, 908-915.
- Lafargue, P. (1999) *O Direito à Preguiça*. São Paulo: Hucitec/UNESP.
- Lima, J. A. C. (2013). *Representações sociais e práticas de lazer de estudantes e professores de uma escola de educação integral do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.
- Magnani, J. G. C. (2005). Os circuitos dos jovens urbanos. *Tempo Social*, 17(2), 173-205.
- Maranhão, Colaço, Santos, Lopes e Coêlho (2014). Violência, risco e proteção em estudantes de escola pública. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26(2), 429-444.

- Marcassa, L. (2002). *A invenção do lazer – educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Marcellino, N. C. (1996). *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados.
- Marcellino, N. C. (2010). Contribuições de autores clássicos modernos e contemporâneos para os estudos do lazer. *Licere*, Belo Horizonte, 13(4), 1-42.
- Marques, J. A. (2013). Usos e apropriações da internet por crianças e adolescentes. In Barbosa, A. F. (Coord.). *Tic kids online Brasil 2012: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil* (pp. 55-64). São Paulo: Comitê Gestor de Internet no Brasil.
- Martins, J. C. O., Brasleiro, F. N. V., Francileudo, F. A. (2014a). Sobre ócio e lazer: Significados atribuídos por universitários da cidade de Fortaleza - Brasil. *Revista Latinoamericana de Recreación*. 1(3), 92-107.
- Martins, J. C. de O., Lefevre, F., Lefevre, A. M. C., &Oliveira, G. R. T. (2012). O tempo livre com qualidade a partir de discursos coletivos. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 12(1-2), 41-72.
- 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.
- Martins, P. O., Trindade, Z. A., & Almeida, A. M. O. (2003). O ter e o ser: Representações sociais de adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 555-568.
- Martins, M. P., Trindade, Z. A., Menandro, M. C. S., & Nascimento, C. R. R (2014b). Representações sociais e vivências de lazer na juventude. *Psicologia e Saber Social*, 3(1), 41-54.
- Mascarenhas, F. (2003). O pedaço sitiado: cidade, cultura e lazer em tempos de globalização. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, 24(3), 121-143.

- Mello, L. C. (1999). *A influência dos horários escolares sobre a ritmicidade biológica de adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Menandro, M. C. S. (2004). *Gente jovem reunida: um estudo de representações sociais da adolescência / juventude a partir de textos jornalísticos (1968/1974 e 1996/2002)*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Menandro, M. C. S., Trindade, Z. A., & Almeida, A. M. O. (2003). Representações sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 55(1), p. 42-55.
- Mendes, A. L. P., Mendes, R. C., & Lima, D. M. S. (2011). Representações de gênero na música: Um estudo no ensino médio em Areia – PB. *III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: Olhares diversos sobre a diferença*, João Pessoa. Recuperado de <http://www.seminariogeneroufpb.org/3/07/35.pdf>
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Quantitativo – Qualitativo: Oposição ou complementariedade?. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Moore M. & Meltzer L. J. (2008). The sleepy adolescent: causes and consequences of sleepiness in teens. *Paediatric Respiratory Reviews*, 9, 114-20.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Moscovici, S. (2003). O fenômeno das representações sociais. In S. Moscovici (Ed.), *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp. 29-109). Petrópolis: Vozes.
- Munné, F. & Codina, N. (1992). Algunos aspectos del impacto tecnológico en el consumo infantil del ocio. *Anuario de Psicología*, 53 (2), 113-125.
- Munné, F. & Codina, N. (2002). Ocio y tempo libre: Consideraciones desde una perspectiva psicossocial. *Revista Licere*, 5(1), 59-72.

- Muuss, R. E. (1973). *Teorias da adolescência*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Nascimento-Schulze, C. M. & Camargo, B. V. (2000). Psicologia social, representações sociais e métodos. *Temas em Psicologia da SBP*, 8(3), 287-299.
- Nunes, M. F. O., Pires, J. G., Azevedo, C., & Hutz, C. S. (2014). Satisfação e autonomia nas atividades de lazer entre universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 16(1), 91-103.
- ODougherty, M. (1998). Auto-retratos da classe media: Hierarquias de “cultura” e consume em São Paulo. *Dados*, 31(2). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581998000200005>.
- Oliveira, D. C. & Costa, T. L. (2007). A zona muda das representações sociais sobre o portador de HIV/ AIDS: Elementos normativos e contranormativos do pensamento social. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9(2), 73 – 91.
- Oliveira, D. C.; Sá, C. P.; Fischer, F. M.; Martins, I. S.; Teixeira, L. R. (2001). Futuro e liberdade: O trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 245 – 258.
- Oliveira, E. F. & Martins, M. P. (2014). O uso da teoria das representações sociais no campo da comunicação social. Intercom – XIX Congresso da Comunicação na Região Sudeste, Vila Velha. Recuperado de <http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2014/resumos/R43-0532-1.pdf>
- Oliveira, M. B. & Rosa, E. M. (2010). Juventude, violência e alteridade. *Temas em Psicologia*, 18(1), 113 – 121.
- Oliveira, M. C. S. L. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: Uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427 – 436.
- Organização das Nações Unidas (2006). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recuperado de <http://www.dudh.org.br/declaracao/>
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise social*, 25(105-106), 139-165.

- 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.
- Palmonari, A. & Cerrato, J. (2011). Representações sociais e psicologia social. In Almeida, A. M. O., Santos, M. F. S., & Trindade, Z. A. (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos* (pp. 305-322). Brasília: Technopolitik.
- Passarelli, B., Junqueira, A. H., & Angeluci, A. C. B. (2014). Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. *Matrizes*, 8(1), 159-178.
- Pecora, A. R. & Sá, C. P. (2008). Memórias e representações sociais da cidade de Cuiabá, ao longo de três gerações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 319 – 325.
- Peralva, A. T. (2007). O jovem como modelo cultural. In Fávero, O., Spósito, M. P., Carrano, P., Novaes, R. R. (Orgs). *Juventude e contemporaneidade* (pp. 15-24). Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd.
- Pereira, E. F., Teixeira, C. S., & Louzada, F. M. (2010). Sonolência diurna excessiva em adolescentes: prevalência e fatores associados. *Revista Paulista de Pediatria*, 28(1), 98-103.
- Peres, F. F., Bodstein, R., Ramos, C. R., & Marcondes, W. B (2005). Lazer, esporte e cultura na agenda local: A experiência da promoção da saúde em Manguinhos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(3), 757-769.
- Pestana, J. V., Codina, N., & Gil-Giménez, A. (2010). El tiempo libre como heurístico del self: una metodología para el análisis de la complejidad del sujeto. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, 10(3), 707-731.
- Pfeifer, L. I., Martins, Y. D., & Santos, J. L. F. (2010). A influência socioeconômica e de gênero no lazer de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 427-432.
- Pinto, A. R. (2006). Da usura ao desperdício. O tempo de um pecado. *Revista da Faculdade de Letras*, 3(7), 285-290.
- Pinto, L. M. S. M. (2004). *Sentidos e significados de tempo de lazer na atualidade: estudo com jovens belo-horizontinos*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- Pochmann, M. (2012). Trabalho e formação. *Educação e Realidade*, 37(2), 491- 508.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Pondé, M. P. & Caroso, C. (2003). Lazer como fator de proteção da saúde mental. *Revista de Ciências Médicas*, 12(2), 163-172.
- Reppold, C. T. & Hutz, C. (2002). Auto-estima entre adolescentes de uma amostra não clínica: Prevalência, fatores influentes e subsídios para intervenção [Resumo]. Em Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Org), Resumo/ Abstract , *I Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão*, (p 89). São Paulo: SP.
- Richardson, R. J. (2012). Pesquisa social: Métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas.
- Riveiro, M., & Gómez, V. (2012). Profundizando el análisis del uso diferencial del tiempo libre, desde el género y la clase social. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Org), Anais, VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (pp.1-20). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2218/ev.2218.pdf
- Rivera, I. R., Silva, M. A. M., Silva, R. D. T. A., Oliveira, B. A. V., & Carvalho, A. C. C. (2010). Physical inactivity, TV-watching hours and body composition in children and adolescents. *Arq Bras Cardiol*, 95(2), 159-165.
- Rocha, E., Pereira, C., & Balthazar, A. C. (2010). Tempo livre é tempo útil: Gadgets, entretenimento e juventude. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Org.), Anais, *XIX Encontro da Compós*, Rio de Janeiro: Pontifícia Católica. <http://compos.com.puc-rio.br/>
- Rosa, T. S. (2006). *Lazer: Concepções e vivências de uma juventude*. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

- Roso, A. (1997). Grupos Focais: da Teoria à Prática. *Psico (PUCRS)*, Porto Alegre, 28 (2), 155-159.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sá, C. P. (2002). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Salazar, (1997). Educación para el uso del tempo libre. *Revista Educación*, 21(2), 51-63.
- Salles-Costa; R., Heilborn, M. L., Werneck, G. L., Faerstein, E., & Lopes, C. S. (2003). Gênero e prática de atividade física de lazer. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19(2), 325-333.
- Sant'Anna, H. C. (2012). openEvoc: Um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. Em Associação Brasileira de Psicologia Social – Espírito Santo (Org.), *Anais, VII Encontro Regional da ABRAPSO – ES* (pp. 94-103). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. Recuperado de: <http://abrapso-es.com.br/encontro/TrabalhosCompletosABRAPSO2012.pdf>
- Santos, A. L. P., Mendes, R. C., & Lima, D. M. S. (2011). Representações de gênero na música: Um estudo no ensino médio de Areia – PB. III Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais: Olhares Diversos sobre a Juventude. João Pessoa - PB.
- Sarriera, J. C., Paradiso, A. C., Abs, D., Soares, D. H. P., Silva, C. L., & Fiuza, P. J. (2013). O bem-estar pessoal dos adolescentes através do seu tempo livre. *Estudos de Psicologia*, 18(2), 285-295.
- Sarriera, J. C., Paradiso, A. C., Marques, L. F., Hermel, J. S., & Coelho, R. P. S. (2007a). Significado do tempo livre para adolescentes de classe popular. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(4), 718-729.
- Sarriera, J. C., Tatim, D. C., Coelho, R. P. S., & Bücken, J. (2007b). Uso do tempo livre por adolescentes de classe popular. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 361-367.
- Scalon, C. & Salata, A. (2012). Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica. *Sociedade e Estado* 27(2), 387-407.

- 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.
- Secretaria de Assuntos Estratégicos (2012). Perguntas e respostas sobre a definição de classe média. Recuperado de <http://www.sae.gov.br/site/?p=12100>
- Singer, P. (2008). A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In Abramo, H. W. & Branco, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional* (pp.27-35). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Sobrinho, M. D. (2012). Representações sociais como obstáculos simbólicos à incorporação do habitus científico. In Silva, P. M., Trindade, Z. A., Ceotto, E. C., Silva, R. D. M., & Nardi, M. B. (Orgs.). *Estudos em Representações Sociais* (Vol. 2, pp. 101 – 106). Vitória: GM Editora.
- Spizzirri, R. C. P., Wagner, A., Mosmann, C. P., & Armani, A. B. (2012). Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas. *Psicologia Argumento*, 30(69), 327 – 335.
- Sposito, M. P. (2003). *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*, São Paulo: Ação Educativa.
- Sposito, M. P. & Carrano, P. C. R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. In O. D. León, *Políticas Publicas de Juventud em América Latina* (pp. 1-23). Vinã del Mar: CIDPA.
- Telles, M. M. & Sá, C. P. (2012). A representação da hierarquia nas escolas de formação da força aérea brasileira. In Silva, P. M., Trindade, Z. A., Ceotto, E. C., Silva, R. D. M., Nardi, M. B. (Orgs.). *Estudos em Representações Sociais* (Vol. 2, pp. 17-23). Vitória: GM Editora.
- Teixeira, L. R (2002). Análise dos padrões do ciclo vigília-sono de adolescentes trabalhadores e não trabalhadores, alunos de escola pública no município de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- 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 [Resumo]. Em Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (Org.) *Resumo/Abstract II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*. Gramado: RS.
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S., & Winefield, A. (2010). *Journal of Adolescence*, 33, 173 – 186.
- Trindade, Z. A., Santos, M. F. S., & Almeida, A. M. O. (2011). Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In Almeida, A. M. O., Santos, M. F. S., & Trindade, Z. A. (Orgs.) *Teoria das representações sociais: 50 anos* (pp. 101-121). Brasília: TechnoPolitik.
- Tronco, C. B. & Dell'Aglio, D. D. (2012). Caracterização do comportamento sexual de adolescentes: iniciação sexual e gênero. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5, 254-269.
- UNESCO (2014). What do we mean by “youth”. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/youth/youth-definition/>,
- Vala, J. (2004). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. Vala, J. & Monteiro, B (Coords.). *Psicologia Social* (6ª ed.) (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. & Castro, P. (2013) ‘Pensamento Social e Representações Sociais’. In Vala, J. & Monteiro, M. B. (Coords.). *Psicologia Social* (9ª ed.) (pp. 569-602). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wachelke, J. F. R. (2009). Índice de Centralidade de Representações Sociais a partir de Evocações (INCEV): Exemplo de aplicação no estudo da representação social de envelhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 102 – 110.
- Wachelke, J. F. R. (2012). Social Representations: A review of theory and research from the structural approach. *Universitas Psychologica*, 11(3), 729-741.

- Wachelke, J. F. R. & Camargo, B. V. (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41(3), 379-390.
- Wachelke, J. & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.27(4), 521-526.
- Waichman, P. (2008). *Tiempo Libre y Recreación: Un desafío pedagógico*. Madrid: Editorial CCS.
- Mills, C. W. (1969). Nova classe média. Rio de Janeiro: Zahar.
- Zappe, J. G., Junior, J. F. M., Dell'Aglio, D. D. & Sarriera, J .C. (2013). Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos. *Acta Colombiana de Psicología*, 16, 91-100.

Apêndice 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 em adolescentes. A participação dos adolescentes consistirá em responder a um questionário, que deverá levar, em média 30 minutos. O material tem perguntas sobre as características dos adolescentes e sobre suas vivências relacionadas ao trabalho, ao lazer e aos grupos dos quais participam.

A aplicação do questionário será realizada nas dependências físicas da escola e será solicitada a concordância, por parte da instituição, dos alunos e dos pais, 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 este 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, caso seja desejado pela escola e/ ou pelos participantes.

Agradecemos sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Elisa Fabris de Oliveira, comunicóloga e aluna do mestrado de psicologia da UFES, sob a orientação da Dr^a Edinete Maria Rosa, que compõe o quadro de professores do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES e do Programa de Pós-Graduação da Psicologia da mesma instituição. Caso queiram entrar em contato com nossa equipe, os telefones disponíveis são 3145-4575 e 4009-2501.

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

Data: ___/___/___

Assinatura do representante da instituição

Data: ___/___/___

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice 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 adolescentes. Para participar o adolescente responderá um questionário com duração de aproximadamente 30 minutos. O material tem perguntas sobre as características dos adolescentes e sobre suas vivências relacionadas ao trabalho, ao lazer e aos grupos dos quais participam.

Serão tomados todos os cuidados para garantir que os participantes não sejam identificados ao se trabalhar com as informações do questionário. Os dados coletados serão analisados com o objetivo de trazer benefícios sociais e avanços científicos. Por isso, o envolvimento neste trabalho é tão importante. Ressalta-se que a participação de seu(ua) filho(a) é voluntária e que ele poderá desistir participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou punição.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Elisa Fabris de Oliveira, comunicóloga e aluna do mestrado de psicologia da Ufes, sob a orientação da Dr^a Edinete Maria Rosa, que compõe o quadro de professores do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da Ufes e do Programa de Pós-Graduação da Psicologia da mesma instituição.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para mais esclarecimentos através dos telefones 3145-4575 e 4009-2501.

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 adolescentes, de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre como a pesquisa será realizada. Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordo que meu filho participe deste estudo.

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

Assinatura do responsável

Data __/__/__

Assinatura da Pesquisadora da UFES

Data __/__/__

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais (Grupo Focal)

Aos Senhores Pais ou Responsáveis

Estamos realizando uma pesquisa sobre fatores de proteção no desenvolvimento de adolescentes. Convidamos seu filho a participar desta pesquisa que será conduzida a partir da técnica do grupo focal, que organiza os participantes em grupos e possibilita que eles opinam e conversem livremente sobre os tópicos levantados pelo pesquisador. Neste caso, cada grupo focal terá duração de aproximadamente 90 minutos e será conduzido por um pesquisador da Ufes e um auxiliar devidamente treinado. Os temas a serem discutidos serão a respeito do dia a dia dos adolescentes e de suas experiências e percepções sobre o lazer e o tempo livre.

Será garantido o anonimato de todos os participantes no tratamento das falas. As informações coletadas serão analisadas visando trazer benefícios sociais e avanços científicos. Por isso, o envolvimento neste trabalho é tão importante. Ressalta-se que a participação de seu(ua) filho(a) é voluntária e que ele poderá desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou punição.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Elisa Fabris de Oliveira, comunicóloga e aluna do mestrado de psicologia da Ufes, sob a orientação da Dr^a Edinete Maria Rosa, que compõe o quadro de professores do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da Ufes e do Programa de Pós-Graduação da Psicologia da mesma instituição.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para mais esclarecimentos através dos telefones 3145-4575 e 4009-2501.

Autorização: Eu _____ (nome do responsável pelo participante) fui informado(a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa, sobre fatores de proteção no desenvolvimento de adolescentes, 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 __/__/__

Apêndice D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos Jovens (Questionário)

Aos Adolescentes

Estamos realizando uma pesquisa sobre fatores de risco e proteção no desenvolvimento de adolescentes. Para participar você responderá um questionário com duração de aproximadamente 30 minutos. O material tem perguntas sobre as características dos adolescentes e sobre suas vivências relacionadas ao trabalho, ao lazer e aos grupos dos quais participam.

Serão tomados todos os cuidados para garantir que você e os outros participantes não sejam identificados ao se trabalhar com as informações do questionário. Os dados serão analisados visando trazer benefícios sociais e avanços científicos. Por isso, o envolvimento neste trabalho é muito importante. Ressalta-se que sua participação é voluntária e que 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.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Elisa Fabris de Oliveira, comunicóloga e aluna do mestrado de psicologia da Ufes, sob a orientação da Dr^a Edinete Maria Rosa, que compõe o quadro de professores do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da Ufes e do Programa de Pós-Graduação da Psicologia da mesma instituição.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 3145-4575 e 4009-2501.

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

Apêndice E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos Jovens (Grupo Focal)

Aos Adolescentes

Estamos realizando uma pesquisa sobre representações sociais dos jovens sobre fatores que envolvem o seu dia. Para participar você discutirá com outros participantes sobre assuntos que se referem a aspectos do seu dia a dia, como trabalho, estudo e lazer. O encontro deverá ter duração de aproximadamente 90 minutos.

Será garantido o anonimato de todos os participantes no tratamento das falas. Os dados serão analisados visando trazer benefícios sociais e avanços científicos. Por isso, o envolvimento neste trabalho é muito importante. Ressalta-se que sua participação é voluntária e que 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 se retirar da sala.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Elisa Fabris de Oliveira, comunicóloga e aluna do mestrado de psicologia da Ufes, sob a orientação da Dr^a Edinete Maria Rosa, que compõe o quadro de professores do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da Ufes e do Programa de Pós-Graduação da Psicologia da mesma instituição.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 3145-4575 e 4009-2501.

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

Apêndice F - Questionário

Código: _____ Data: ___/___/_____
Escola: _____ Turma: _____
Bairro onde mora: _____ Cidade: _____
Estado: _____

1. Sexo: a. () Masculino b. () Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Data de nascimento: ___/___/____

4. Cor:

- a. () Branca
- b. () Negra
- c. () Parda
- d. () Amarela
- 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: _____

7. Quantas pessoas moram na sua casa incluindo você? _____

Quantos têm:

até 5 anos _____

entre 6 e 14 anos _____

entre 15 e 24 anos _____

acima de 25 anos _____

8. Quem são as pessoas que mais contribuem para o sustento na sua casa?

a. Você mesmo

b. Outros: Quem? _____

9. Qual o total da renda mensal familiar do seu domicílio? Em média R\$ _____ não sabe

10. Qual a sua classe econômica? Classe Alta Classe Média Classe Baixa

11. Marque na tabela quais os itens que você possui na sua casa e quantos:

| | Itens/ Quantidade | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
|---|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------|
| A | Rádio | | | | | |
| B | Banheiro | | | | | |
| C | TV em cores | | | | | |
| D | Automóvel | | | | | |
| E | Empregada(o) mensalista | | | | | |
| F | Máquina de lavar | | | | | |
| G | Vídeo cassete ou DVD | | | | | |
| H | Geladeira | | | | | |
| I | Freezer ou geladeira duplex | | | | | |

12. Qual é o grau de instrução do chefe da sua família? Marque com X:

| | | |
|---|--|--|
| A | Analfabeto ou até 3º série do ensino fundamental | |
| B | Até 4º série do ensino fundamental | |
| C | Fundamental completo ou Médio incompleto | |
| D | Médio completo ou superior incompleto | |
| E | Superior completo | |

13. Sua escola é...?

a. Pública

b. Particular

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

15. Qual o turno em que você frequenta a escola?

- a. () Manhã
 b. () Tarde
 c. () Integral
 d. () Noite

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

- Discordo totalmente
 Discordo um pouco
 Não concordo nem discordo
 Concordo um pouco
 Concordo totalmente

| | | |
|---|---|--|
| A | Eu me sinto bem quando estou na escola | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| B | Gosto de ir para a escola | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| C | Gosto da maioria dos meus professores | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| D | Quero continuar meus estudos nessa escola | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| E | Posso contar com meus professores | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| F | Posso contar com técnicos da escola (orientador, coordenador) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| G | Confio nos colegas da escola | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

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

| | |
|---|--|
| A | () Nunca trabalhei |
| B | () Já trabalhei mas não trabalho atualmente |
| C | () Estou trabalhando |
| D | () Estou procurando trabalho |
| E | () Não estou procurando trabalho |
| F | () Trabalho em comércio (em loja, mercados, etc.) |
| G | () Trabalho na rua (vendendo coisas, reciclagem, catação, engraxate, vigiando ou limpando carros) |
| H | () Trabalho em casa (cuidado de crianças, limpando, passando, etc) |
| I | () Trabalho na agricultura, pecuária ou pesca |
| J | () Trabalho na área administrativa (<i>office-boy</i> , secretária, informática, etc.) |
| K | () Trabalho em indústria/fábrica |
| L | () Trabalho em outros lugares: _____ |
| M | () Trabalho com carteira assinada |
| N | () Não trabalho com carteira assinada |

18. Se você trabalha atualmente:

- a. Qual a sua renda mensal média proveniente de seu trabalho atualmente? _____ reais
- b. Quantas horas por dia você dedica ao trabalho? _____ horas

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

- a. Grêmios 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

20. 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 _____

21. 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.

- Discordo totalmente
 Discordo um pouco
 Não concordo nem discordo
 Concordo um pouco
 Concordo totalmente

| | | |
|---|--|--|
| A | Costumamos conversar sobre problemas da nossa família | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| B | Meus pais raramente me criticam | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| C | Raramente ocorrem brigas na minha família | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| D | Quando estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| E | Sinto que sou amado e tratado de forma especial pelos meus pais | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| F | Meus pais em geral sabem onde eu estou | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| G | Nunca sou humilhado por meus pais | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| H | Meus pais raramente brigam entre eles | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| I | Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| J | Meus pais conhecem meus amigos | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| K | Eu me sinto aceito pelos meus pais | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| L | Meus pais me ajudam quando eu preciso de dinheiro, comida ou roupa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| M | Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| N | Meus pais sabem com quem eu ando | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| O | Eu me sinto seguro com meus pais | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

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

- Nunca
 Quase nunca
 Às vezes
 Quase sempre
 Sempre

| | | |
|---|---|--|
| A | Eu sinto que pertenço a minha comunidade/bairro | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| B | Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade/bairro | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| C | Eu me sinto seguro na minha comunidade/bairro | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| D | Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| E | Eu posso contar com alguma organização/instituição comunitária quando preciso | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| F | Minha comunidade tem melhorado nos últimos cinco anos | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

23. 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 _____

24. 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 ? _____

25. 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

26. 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

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

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

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

- Nunca
 Quase nunca
 Às vezes
 Quase sempre
 Sempre

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

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

- Não é verdade a meu respeito
 É dificilmente verdade a meu respeito
 É moderadamente verdade a meu respeito
 É totalmente verdade a meu respeito

| | | |
|---|---|--|
| A | Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| B | Mesmo que alguém se oponha eu encontro maneiras e formas de alcançar o que quero | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| C | Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| D | Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| E | Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| F | Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| G | Eu acho que sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| H | Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| I | Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| J | Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| L | Eu geralmente consigo enfrentar qualquer adversidade. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

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

- Muito Baixas
 Baixas
 Cerca de 50%
 Altas
 Muito Altas

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

Apêndice G - Questões de Associação Livre

Código: _____

Responda a questão abaixo com as cinco primeiras palavras ou expressões que vêm a sua cabeça sobre:

LAZER

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

Agora, enumere as linhas de 1 a 5 de acordo com a importância que cada uma dessas palavras tem para você. A palavra mais importante deverá ter o número 1 e a menos importante o número 5.

Código: _____

Responda a questão abaixo com as cinco primeiras palavras ou expressões que vêm a sua cabeça sobre:

TEMPO LIVRE

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

Agora, enumere as linhas de 1 a 5 de acordo com a importância que cada uma dessas palavras tem para você. A palavra mais importante deverá ter o número 1 e a menos importante o número 5.

Apêndice H - Roteiro Semiestruturado para Grupos Focais

1. Apresentação de todos os participantes (nome, idade, profissão, de onde é, como chegou até o grupo);
2. Descrição da rotina semanal de cada um;
3. “Vocês acham que Tempo Livre é diferente de Lazer?”
4. “Para vocês, o que é Tempo Livre?”
5. “Como o tempo livre pode ser aproveitado?”
6. “E qual a importância do tempo livre na vida de vocês?”
7. “Para vocês, o que é Lazer?”
8. “Como é o lazer na vida de vocês?”
9. “Quando o lazer aparece na rotina de vocês?”
10. “Qual a importância do lazer na vida de vocês?”
11. “Vocês acham que o lazer mudou ao longo dos anos? O que era o lazer para as outras gerações?”
12. E como será nas próximas gerações?
13. “O que vocês gostariam de fazer mais?”
14. “O que ele proporciona?”
15. “Vocês acham que o lazer dos meninos é diferente do das meninas? O que muda?”
16. “E o lazer dos jovens que trabalham é diferente dos jovens que só estudam?”
17. “E sobre o tempo livre. Ele é diferente do jovem que trabalha para o jovem que só estuda? Por quê?” (Nesse caso o jovem trabalhador pode ser ou não estudante).
18. Encerramento